

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL

NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES AL
CAPITALISME FLEXIBLE: LES LÒGIQUES DE
JUSTIFICACIÓ PRESENTS ALS PROGRAMES DE
GARANTIA SOCIAL AL PAÍS VALENCIÀ

JOAN CARLES BERNAD I GARCIA

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2007

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 2 de Novembre de 2006 davant un tribunal format per:

- D. José María Peiró Silla
- D. Esteban Agulló Tomás
- D. Enric Sanchis Gómez
- D. Eduardo Rojo Torrecilla
- D. Tomás Bonavía Martín

Va ser dirigida per:

D^a. M^a. Angeles Molpeceres Pastor
D. Fernando Marhuenda Fluixá

©Copyright: Servei de Publicacions
Joan Carles Bernad i Garcia

Depòsit legal:

I.S.B.N.:978-84-370-6687-5

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA SOCIAL**



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES
AL CAPITALISME FLEXIBLE: LES
LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS
ALS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL
AL PAÍS VALENCIÀ**

TESI DOCTORAL

PRESENTADA PER:

En Joan Carles Bernad i Garcia

DIRIGIDA PER:

Dra. Na Mariangeles Molpeceres Pastor

Dr. En Fernando Marhuenda i Fluixà

NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES AL CAPITALISME FLEXIBLE: LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS ALS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL AL PAÍS VALENCIÀ¹

Aquesta Tesi s'emmarca dins el Projecte d'Investigació *'La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social: la incidencia de las transformaciones en el sistema educativo en los procesos de formación profesional'* (SEC2000-0801); desenvolupat des de la Universitat de València amb un equip interdisciplinari, i finançat a càrrec del Plan Nacional d'I+D+I del Ministerio de Ciencia y Tecnología de l'Estat Espanyol. La meua dedicació a la tasca de formació-investigació que implica una Tesi ha estat possibilitada per l'obtenció d'una beca d'investigació del Programa de Beques d'Investigació Predoctorals "V Segles" de la Universitat de València.

¹ Clàusula de bon ús d'aquesta Tesi: “queda absolutament prohibida la utilització, recerca i desenvolupament, de manera directa o indirecta, de qualsevol de les aportacions científiques pròpies de l'autor que es presenten en aquest treball, per part de qualsevol grup armat, per a qualsevol ús militar i per a qualsevol altre ús que atempte contra els drets humans o contra el medi ambient, si no és amb el permís escrit de totes les persones del món.”

"[]Yo sostengo que soñar continúa siendo un practica subversiva,
con una deliciosa, pero lícita, peligrosidad;
un hábito difícil de erradicar,
cuya ternura y perseverancia
sigue teniendo la innata capacidad de conmover
y abrir ranuras, por pequeñas que sean,
en corazas bien armadas y aparentemente impenetrables.

Si quiere practicar una actividad de bajo costo,
bajo riesgo, y sin ninguna susceptibilidad a las altas y bajas del mercado,
le aconsejo soñar,
y no permitir que nadie le convenza
de que no sigue usted siendo dueño, al menos,
del inmenso poder de su imaginación."

[Gioconda Belli, extracte del poema "Sobre las ventajas de soñar" del llibre *Apogeo* (1998)]

FE D'AGRAÏMENTS

He d'agrair massa coses a massa gent que ha passat per la meua vida al llarg d'aquests anys on s'ha forjat aquesta Tesi, i a d'altres que ja estaven i que espere que romanguen molts anys. Segur que hauran persones que deixaré fora, espere que cap es moleste.

D'entrada es fa imprescindible donar les gràcies als meus directors de Tesi: gràcies Mariangeles per la teua constància i la gran dedicació que has posat al meu abast, i a tu Fernando pel teu permanent recolzament i disposició a ajudar. Tampoc vull oblidar a les persones que van permetre que els entrevistarem i van obrir les seues vides a les nostres gravadores de manera desinteressada.

Després hi ha un grapat de persones que directa o indirectament han posat el seu granet de sorra: Lucia i Almu amb converses, cafès, materials, complicitats...; David, Antonio, les companyes becàries del departament, els amics-correctors –Eduard, Vicent i Manu-... També vull tenir present als amics i amigues 'de sempre', que tenien i tenen la difícil tasca de fer-me xafar terra i recordar-me que hi ha coses molt molt molt més importants i urgents a la vida que fer (i desfer permanentment) una Tesi.

També vull recordar a les companyes i companys de la JOC –amics i amigues també-, organització de la que forme part des de fa tant, i que m'ha ajudat i m'ajuda dia rere dia a mirar amb rebel·lia i inconformisme la realitat que m'envolta. Així com a la meua família: ma mare, ma germana i mon germà, que sé que estan i estaran sempre encara que la distància faça de les seues. Especialment vull tenir present a mon pare, que malgrat que va faltar fa temps, el seu record m'acompanya dia a dia.

Per acabar, vull agrair-li a la meua companya haver-me acompanyat i suportat durant tot el procés d'elaboració de la Tesi, sobretot en l'etapa final on tot fou més complicat. Gràcies Ana per continuar estant i continuar sent.

A totes i tots els que no he esmentat i als que sí ho he fet, vos confirme la meua amistat i compromís, i vos recomane, com fa Gioconda Belli, *somniar* -els qui, com jo, somniem en negre i matisos de gris farem un major esforç-.

Salut i Revolta, jc

ÍNDIX GENERAL

INTRODUCCIÓ GENERAL	1
BLOC I	5
MARC SOCIOHISTÒRIC DELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL AL PAÍS VALENCIÀ	
CAPÍTOL 1. ASCENS I DESMUNTATGE DE LA SOCIETAT SALARIAL	7
1.1. EL TREBALL COM A CENTRE DE LA QÜESTIÓ SOCIAL	8
1.2. CRISI DE LA NORMA DE TREBALL I DESESTRUCTURACIÓ DE LES FORMES D'OCUPACIÓ	14
1.3. LES REPERCUSIONS SOBRE EL TREBALL ASSALARIAT: LA DEGRADACIÓ DEL MÓN DEL TREBALL	19
1.4. LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES D'INTERVENCIÓ EN EL MERCAT DE TREBALL: DE LA FLEXIBILITAT COM A MITJÀ A L'OCUPABILITAT COM A CONDICIÓ	25
1.5. LA DESMATERIALITZACIÓ DELS DRETS SOCIALS: DE LES GARANTIES A LES OPORTUNITATS	28
1.6. LES <i>PARTICULARITATS</i> DEL MÓN DEL TREBALL A L'ESTAT ESPANYOL	34

CAPÍTOL 2. MUTACIONS AL MÓN EDUCATIU	47
2.1. EDUCACIÓ I MODERNITAT: EL PAPER DE L'ESCOLA EN LA TRANSICIÓ AL MÓN CONTEMPORANI	48
2.2. EDUCACIÓ I SEGONA MODERNITAT: NEOLIBERALISME I EDUCACIÓ	50
2.3. L'ESCOLA COM A LLOC DE TREBALL: LA PROFESSIÓ D'ENSENYAR	57
2.4. LES <i>PARTICULARITATS</i> EDUCATIVES DE L'ESTAT ESPANYOL	62
CAPÍTOL 3. ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL: OBSERVATORI PRIVILEGIAT DE LES TRANSFORMACIONS SOCIALS	91
3.1. ELS PGS EN EL MARC DE LES POLÍTIQUES D'ATENCIÓ A L'EXCLUSIÓ	91
3.2. QUÈ I COM SÓN ELS PGS?	92
3.3. PER QUÈ ELS PGS? QUÈ TENEN D'INTERESSANT? PRESENÇA DE LES TENDÈNCIES SOCIALS ESMENTADES ALS PGS	99

BLOC II	107
ANCORATGES IDENTITARIS AL CAPITALISME FLEXIBLE	
CAPITOL 4. LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES AL CAPITALISME FLEXIBLE	109
4.1. DE LA IDENTITAT A LES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES	110
4.2. ELS ORÍGENS SOCIOHISTÒRICS DEL <i>JO</i>	114
4.3. LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES EN L'ACTUALITAT	118
4.4. LA MIRADA DISCIPLINAR: BREU APROPAMENT ALS ESTUDIS IDENTITARIS EN PSICOLOGIA I PSICOLOGIA SOCIAL	133
BLOC III	149
PREMISES TEÒRIQUES I METODOLÒGIQUES	
CAPÍTOL 5. REFLEXIONS I APOSTES EPISTÈMIQUES-METODOLÒGIQUES	151
5.1. A MODE D'INTRODUCCIÓ: <i>EN EL PRICIPÍ ESTIGUÉ LA MIRADA</i>	152
5.2. PRIMERA APOSTA EPISTÈMICA-METODOLÒGICA: PER UN MATERIAL QUALITATIU	155
5.3. SEGONA APOSTA EPISTÈMICA-METODOLÒGICA: PER UNA PERSPECTIVA <i>PRAGMÀTICA</i> D'INTERPRETACIÓ DEL MATERIAL QUALITATIU	161

CAPÍTOL 6. EL CARÀCTER PERFORMATIU DELS DISCURSOS: APROPIANT-NOS DE *LA GRAMÀTICA DE LES CIUTATS* 179

6.1. PER QUÈ AQUESTA PROPOSTA TEÒRICA?	183
6.2. FRONT A QUINS MARCS TEÒRICS S'ARTICULA AQUESTA PROPOSTA? NOCIÓ I PAPER DE LA CRÍTICA	185
6.3. FONAMENTS DE LA PROPOSTA: LA FIGURA DE <i>L'ACORD</i>	187
6.4. LA DELIMITACIÓ DE <i>LES CIUTATS</i>	192
6.5. EL PAS DE <i>LES CIUTATS</i> ALS <i>MÓNS COMUNS</i> : LA IMPORTÀNCIA DE LA NOCIÓ DE <i>PROVA</i>	197
6.6. LA <i>GRAMÀTICA</i> DELS <i>MÓNS</i>	199
6.7. <i>L'ARQUITECTURA</i> ESPECÍFICA DELS <i>MÓNS</i>	204
6.8. ELS <i>MÓNS</i> EN RELACIÓ: CRÍTQUES I COMPROMISOS	211
6.9. REMODELACIÓ DE LA PROPOSTA: <i>EL NOU ESPERIT DEL CAPITALISME</i>	225
6.10. L'ANCORATGE SOCIOHISTÒRIC DE LES CIUTATS	243
6.11. LA NOVA CIUTAT EMERGENT: LA CIUTAT PER PROJECTES	245
6.12. CRÍTQUES ACUMULADES PER AQUEST MARC D'ANÀLISI	260

BLOC IV 267

**TREBALL DE CAMP: POSANT A PROVA EL MODEL
DE LES CIUTATS**

CAPÍTOL 7. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LA NORMATIVA BÀSICA DELS PGS 275

7.1. ELS PGS COM A DISPOSITIU REGIT PER LA LÒGICA PER PROJECTES 279

7.2. ALTRES LÒGIQUES PRESENTS ALS PGS 281

7.3. COMENTARI FINAL SOBRE LA REGULACIÓ DELS PGS 288

CAPÍTOL 8. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LES ENTITATS IMPLEMENTADORES DE PGS 299

8.1. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A LES ENTITATS LOCALS 305

8.2. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A LES ENTITATS SENSE AFANY DE LUCRE –ESAL- 372

8.3. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ ALS CENTRES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA 425

8.4. COMENTARI FINAL 462

CAPÍTOL 9. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS 465

9.1. DISCURSOS LABORALS PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS 469

9.2. DISCURSOS EDUCATIUS PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS 508

9.3. COMENTARI FINAL 577

CAPÍTOL 10. REFLEXIONS FINALS 589

10.1. A MODE DE RECAPITULACIÓ GENERAL 589

10.2. APORTACIONS PER AL DEBAT 600

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES 605

ANNEXOS

ANNEX A. QUADRES-RESUM DE LA PROPOSTA DELS MÓNS COMUNS

ANNEX B. NORMATIVA REGULADORA DELS PGS

ANNEX C. GUIÓ DE LES ENTREVISTES EN PROFUNDITAT.

ANNEX D. QUADRE DE CORRESPONDÈNCIES ENTRE LES PERSONES ENTREVISTADES I LES ENTITATS ANALITZADES

INTRODUCCIÓ GENERAL

Pretenem amb aquesta Tesi apropar-nos a l'estudi de les noves configuracions identitàries que estan esdevenint en un moment històric com l'actual, de profundes transformacions socials als països occidentals-capitalistes. Aquest moment podem caracteritzar-ho pel desmuntatge i desacreditació del model social de l'Estat del Benestar, i pel apogeu de les lògiques i models de govern neoliberals.

En aquest marc, l'àncora identitària que es trobava al centre de la qüestió social, el treball, perd la fermesa que havia tingut, tornant-se *sorra* allò que semblava *ciment*. La qual cosa no ha dut, fins el moment present, a ser substituïda per altra àncora, de tal forma que les configuracions identitàries d'aquesta nova època i, en definitiva, tots i totes nosaltres ens trobem davant el repte de donar sentit a la nostra experiència identitària sense un ancoratge segur –com era fins fa poques dècades el treball–.

Aleshores, si parlem de canvis socials, allò que necessitem, primerament, és fer presents les transformacions que estan donant-se a la nostra societat. Així, la primera part o bloc de la Tesi està dedicada a la caracterització del moment històric que vivim i del passat més proper, que emmarca i contextualitza els processos de canvi i les mutacions socials en les què estem immersos, posant especial èmfasi en les transformacions a l'esfera laboral i educativa. Com explicarem en detall, en la confluència d'aquestes transformacions hem trobat un espai privilegiat d'investigació que ens permet estudiar les noves configuracions identitàries, un recurs educatiu per a la capacitació de menors amb fracàs escolar: els Programes de Garantia Social -PGS a partir d'ara-. Aquesta eina educativa està creuada pels nous corrents que transformen la nostra societat, tornant-la un lloc privilegiat per a observar la recerca de sentit de l'experiència identitària al nostre temps.

Així doncs, dediquem una part important de la Tesi a la descripció d'aquestes tendències de canvi a la nostra societat prèviament a entrar en l'estudi de les noves configuracions identitàries, defensant una

concepció del fenomen identitari com a esdeveniment històric i social. Per a argumentar aquesta darrera postura, el segon bloc de la Tesi el centrem en el fenomen identitari, presentant en detall la nostra opció per una concepció identitària no-substancialista, una concepció de caire sociohistòric, des de la qual passem de parlar de la *identitat personal* a parlar de les *configuracions identitàries* en cada moment històric. Delimitada aquesta aposta, centrem l'anàlisi en la crisi de les configuracions identitàries conformades al si del model de la Societat Salarial, i les tendències i limitacions que determinen les noves configuracions identitàries en un moment de canvi social com el que estem vivint. Per últim, en aquest mateix bloc de la Tesi, fem un breu recorregut per les diverses perspectives que dins la pròpia disciplina de la Psicologia Social s'han pres davant l'estudi del fet identitari, situant el nostre apropament entre les aproximacions de caire socioconstruccionista.

Situat el marc sociohistòric i la concepció identitària defensada a la Tesi, ens endinsem en la delimitació dels instruments d'anàlisi de la realitat que anem a emprar, així com del marc teòric que ens permetrà interpretar-la. Llavors, al tercer bloc de la Tesi s'aprofundeix, d'una banda, en la mirada socioconstruccionista esmentada adés, presentant-la com aposta epistemològica i metodològica, des de la qual entendre el mètode de treball i interpretació dut a terme al treball de camp de la Tesi –entrevistes en profunditat i anàlisi social dels discursos-. I, d'altra banda, presentem un extens capítol on mostrem l'enquadre teòric des del qual enfocar la mirada sobre el material empíric recollit: *el model de les ciutats* articulat per Boltanski i Thévenot (1991) i remodelat per Boltanski i Chiapello (2002). Aquesta proposta ens permet estudiar el discurs de les persones entrevistades així com de les entitats on s'implementen PGS, i relacionar-los amb el marc social en el qual vivim. En definitiva, ens permet estudiar la interconnexió entre els processos micro, meso i macrosocials -interconnexió indefugible des d'una mirada socioconstruccionista-.

Una vegada caracteritzat el moment històric que vivim i la postura presa davant el fenomen identitari, a més de l'aposta epistèmica-metodològica i el marc teòric que enfocarà la nostra mirada, passem a presentar el treball de camp realitzat: la posada a prova del model de

les *ciutats* fent una anàlisi social dels discursos dels formadors i formadores de PGS al País Valencià. A aquesta tasca dediquem el quart bloc de la Tesi, en el qual anirem reduint l'amplària del focus analític, capítol a capítol, baixant des de l'anàlisi de la normativa reguladora dels PGS al País Valencià, passant per l'anàlisi de les lògiques presents a les entitats que gestionen aquest tipus de programa, i acabant per l'anàlisi dels discursos laborals i educatius presents a les persones entrevistades. Aquesta reducció de l'enfocament de la mirada no la fem aïllant l'anàlisi del marc sociohistòric presentat; ans al contrari, es manté la tensió micro-macro, llançant línies de relació i de presència de la configuració societal actual en els elements meso i micro analitzats.

Per últim, només ens quedarà resumir les línies generals i les conclusions assolides, obrim portes a nous debats i investigacions futures. Tasca aquesta a la que dediquem el darrer capítol de la Tesi.

BLOC I
MARC SOCIO-HISTÒRIC DELS PROGRAMES DE
GARANTIA SOCIAL AL PAÍS VALENCIÀ

*“Tot aquell que desitja tenir èxit constant ha de
canviar la seua conducta amb els temps”*

(Maquiavelo)

"You can be who you want to be"

(The American Dream)

Amb aquesta secció de la Tesi pretenem situar-nos i situar als PGS en el marc de les dinàmiques socials estructurals i estructurants que han conformat i caracteritzen la societat occidental capitalista on s'emmarquen els PGS i el seu referent geopolític -el País Valencià i l'Estat Espanyol-. Els PGS no esdevenen en l'aire, al no-res, sinó que es donen en un moment sociohistòric concret, en un lloc específic, el qual té un passat que desemboca al nostre present i marca tendències de futur.

El primer capítol ens vol apropar a l'evolució i transformacions al si del món del treball. Es centra en l'ascens a la centralitat de la qüestió social del *treball*, i com al voltant d'aquest es va construir tot un model de societat que coneguem amb els noms d'Estat Social, Societat Salarial o Estat del Benestar; i com aquest model social ha entrat en crisi i està reconfigurant-se d'uns anys ençà un nou model social. Volem presentar els elements més significatius que estan transformant-se, així com el tipus de polítiques socials i laborals que estan posant-se en marxa i els seus efectes més rellevants; concretant en la mesura del possible tot aquest procés a la realitat geopolítica de l'Estat Espanyol i el País Valencià.

Al segon capítol, volem entrar a analitzar les transformacions que esdevenen al món de l'educació. Ací començarem per entendre el paper fonamental jugat pel sistema educatiu en la configuració de l'estat modern i la reconfiguració d'aquest paper amb la remodelació de l'Estat en el marc de la *segona modernitat*, així com les transformacions del paper del professional de l'ensenyament entre la

primera i la segona modernitat. Posteriorment, aquests processos de caire general els concretem i detallem també en relació a les polítiques i pràctiques educatives a l'Estat Espanyol i al País Valencià, mitjançant l'apropament als canvis legislatius del sistema educatiu, a les transformacions del currículum i a les tendències subjacents al nostre model d'educació.

En l'encaixe d'aquests dos capítols, trobem un espai privilegiat d'anàlisi dels processos que estan esdevenint a ambdós móns: els Programes de Garantia Social. Llavors, el tercer capítol es centra en la justificació del perquè aquest és un espai privilegiat d'investigació; presentant primerament la pròpia eina educativa dels PGS, en la seua concreció al País Valencià, així com les raons que ens han mogut a triar justament els PGS com a espai d'investigació, i quines són les manifestacions dels canvis sociohistòrics que simptomatitzen i que la tornen tan interessant als nostres ulls.

<p style="text-align: center;">ÍNDIX CAPÍTOL 1 ASCENS I DESMUNTATGE DE LA SOCIETAT SALARIAL</p>

1.1. EL TREBALL COM A CENTRE DE LA QÜESTIÓ SOCIAL

1.2. CRISI DE LA NORMA DE TREBALL I DESESTRUCTURACIÓ DE LES FORMES D'OCUPACIÓ

1.3. LES REPERCUSIONS SOBRE EL TREBALL ASSALARIAT: LA DEGRADACIÓ DEL MÓN DEL TREBALL

1.4. LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES D'INTERVENCIÓ EN EL MERCAT DE TREBALL: DE LA FLEXIBILITAT COM A MITJÀ A L'OCUPABILITAT COM A CONDICIÓ

1.5. LA DESMATERIALITZACIÓ DELS DRETS SOCIALS: DE LES GARANTIES A LES OPORTUNITATS

1.5.1. DRETS SOCIALS DE BAIXA INTENSITAT: ELS PROGRAMES CONTRA L'EXCLUSIÓ

1.6. LES *PARTICULARITATS* DEL MÓN DEL TREBALL A L'ESTAT ESPANYOL

1.6.1. LA (DES)REGULACIÓ DEL MERCAT LABORAL A L'ESTAT ESPANYOL DES DE L'ENSORRADA DE LA DICTADURA FRANQUISTA

1.6.1.1. Dos elements que estimulen les polítiques de flexibilització del mercat laboral espanyol: el problema de l'atur a l'Estat Espanyol i la incorporació a la Unió Europea.

1.6.1.2. Mesures flexibilitzadores que apareixen a partir de la reforma de 1994 i en les següents reformes.

1.6.2. EL CAS VALENCIÀ

1.6.2.1. Dades globals de l'evolució del mercat laboral valencià.

1.6.2.2. Condicions d'ocupació i treball al País Valencià.

CAPÍTOL 1.

ASCENS I DESMUNTATGE DE LA SOCIETAT SALARIAL

1.1. EL TREBALL COM A CENTRE DE LA QÜESTIÓ SOCIAL

Quan parlem del *treball* estem fent referència no només a una activitat formalitzada i acotada, sinó a la complexa i densa xarxa de relacions, d'interdependències, de posicions i d'actituds socials que es troben relacionades amb la tasca laboral que cadascú realitza. Per tant, els canvis en el treball afecten a la pròpia naturalesa de les relacions socials en molts aspectes i, sobretot, a les relacions més directament connectats amb l'estratificació social (Tezanos, 2001).

Com ens planteja Robert Castel (1997), cal situar l'anàlisi de la qüestió social en l'actualitat en el marc del desmoronament de la condició salarial. Durant molt temps, el sector salarial es trobava localitzat als margens de la societat –societat pre-capitalista-; més tard es va instal·lar al seu si però mantenint la condició de subordinat -capitalisme fins ben entrat el segle XX- i, finalment, es va eixamplar de bat a bat de la societat, imposant la seua marca a tot lloc. I, justament ara que semblava hegemònic, la centralitat del treball es veu brutalment qüestionada.

Anem a presentar aquest procés més en detall seguint principalment la línia argumental presentada per Luís Enrique Alonso (2000). L'estatut jurídic-polític que el treball va assolir a les societats occidentals industrialitzades a partir de la Segona Guerra Mundial és producte d'un llarg cicle històric que enfonsa les seues arrels en la crisi de finals del segle XIX i que va omplint un lent, conflictiu i contradictori procés de *reforma social*. El treball convertit així en el centre de la *qüestió social* es va integrar en el cos jurídic dels Estats, primer mitjançant unes poques mesures de caire paternalista, pietista i penalitzador d'abusos, per després abastar un ampli ventall de drets distributius, de representació i de benestar, fonamentats essencialment en la naturalesa central del treball per a la gènesi de la riquesa de les nacions. S'anaren, per tant, entrelligant a aquest cicle històric factors d'organització de la producció, de model d'empresa, de normes de consum, d'agències de representació d'interessos, de conflicte i pacte

social, de provisió i titularitats de bens públics, de demandes formatives...; factors tots ells que codificaren un patró d'existència del treball assalariat.

En aquest sentit, el fordisme², sorgit en la primera postguerra i cristal·litzat en la segona, suposà la creació d'un procés de rutinització i formalització de la producció, directament lligat a la construcció de grans mercats de masses d'objectes industrials degudament estandarditzats i a preus per primera vegada assumibles pel gran públic. El món del treball s'allunyava per primer cop de la pobresa generalitzada prenent la forma de factor demandada en la constitució de mercats de consum nacionals, i, en aquest context, el mode d'organització del treball construïa també tot un mode de vida laboral. Mode delimitat i estabilitzat com a traducció de les exigències per trobar una nova demanda solvent dins de la dinàmica de formació d'un model de regulació social d'acumulació econòmica que superava definitivament el pauperisme obrer com a forma d'incrustació del treball en els esquemes de reproducció social de l'existència del mercat. El treball, després de ser menyspreat pel tradicionalisme aristocràtic i subordinat a la propietat en el primer projecte modern – L'Estat Liberal del segle XIX i principis del XX als països occidentals industrialitzats-, acabava trobant el seu contradictori lloc orgànic en el cos social, no tant com a resultat d'una evolució lineal i harmònica, sinó com a resolució parcial d'un cicle històric de conflictes i lluites socials.

² El fordisme introdueix la cadena mòbil o de muntatge als processos productius, innovant d'aquesta manera la reorganització productiva taylorista. Breument, entenem per Taylorisme el sistema d'organització científica del treball caracteritzat per: a. la separació de les tasques de direcció, disseny i execució; b. la fragmentació del treball a partir de la definició d'òptims de productivitat; i c. l'establiment d'un sistema d'incentius basat en el rendiment individual. També breument, entenem per Fordisme, la innovació del taylorisme caracteritzada per la pretensió de reduir els temps d'ajust entre operaris, mitjançant un model normalitzat en el qual es sotmet a un ritme cada vegada més intens i pel que romanen vinculats a la resta d'operaris, així com mitjançant la subdivisió de la cadena de muntatge en fases que requereixen treballadors altament especialitzats a més de un gran nombre de supervisors de processos (Millán, 2002).

El model d'empresa resultant d'aquest tipus de desenvolupament socioeconòmic va tendir, també, a internalitzar les condicions generals de construcció dels mercats nacionals. Així, les empreses, per administrar mercats en creixement estable –així com també les agències públiques- van tendir a dotar-se de grans estructures burocràtiques –de *mans visibles* (Chandler, 1987)- que a més de diversificar i integrar horitzontal i verticalment el conjunt quasi complet de funcions associades al procés productiu entès com a cicle llarg, donaven un estatut d'estabilitat al factor treball en directa relació amb la seua pròpia estabilitat en el mercat de productes i amb l'assumpció de la negociació col·lectiva com a mecanisme de control i creixement ajustat als marges empresarials de les despeses laborals (Raff, 1995). Grans tecnoestructures gestionaven mercats en expansió, mitjançant la producció i distribució de sèries molt llargues de productes molt poc variats i amb preus abaratits per cobrir una demanda creixent, i dissenyats segons una estratègia que va recollir el consens polític al voltant del domini sobre l'imaginari social de les classes mitjanes, els seus gustos i el seu estil de vida.

Funcionant a ple rendiment en la reconstrucció europea de la segona postguerra mundial –i en l'enfrontament dels dos grans blocs geopolítics mundials-, aquest model trobava el seu equilibri polític en una composició entre un liberalisme social parlamentari i una socialdemocratització material. Aquesta composició la coneguem per Estat del Benestar. Aquest model d'Estat suposava un conjunt d'accions de sosteniment de la demanda efectiva, creant espais desmercantilitzats amb efectes econòmics parcials però efectivament redistributius, que es materialitzaven en una llarga sèrie de bens públics i consums col·lectius, els drets als quals s'aconseguia com a salari indirecte o diferit, o com a redistribució social assentada sobre el repartiment secundari de les contribucions dels agents implicats en el procés de treball.

Llavors, entenem l'Estat del Benestar com una forma d'organització social que és alhora reacció i complement a l'Estat Liberal; que es caracteritza, per una banda, per la intervenció de l'Estat en l'economia amb l'objectiu de mantenir la plena ocupació, mitjançant la regulació del mercat i la reacció d'un sector públic econòmic i, d'altra banda,

per la prestació d'una sèrie de serveis socials de caràcter universal (Rubio, 1991). L'Estat Social es compromet, en el plànol econòmic, a eradicar els cicles de prosperitat/depressió en l'economia, és a dir, a aportar estabilitat econòmica. En el plànol de les polítiques socials, es compromet a garantir la satisfacció de necessitats elementals de la població al marge del mercat mitjançant prestacions gratuïtes o semigratuïtes (Ibáñez, 2002).

La plena ocupació no només va ser l'objectiu formal –i mític- de la política econòmica keynesiana, va ser també l'ideal del funcionament d'un sistema de drets distributius i de benestar relativament amples, compatibles amb una estructura de drets de propietat jurídicament limitada per la desmercantilització estatal. El pacte keynesià, que suposava el no qüestionament pel món del treball i els seus representants de la racionalitat micro del sistema productiu, sempre que es permetera negociar a nivell macro les compensacions –en forma de drets, de bens i de polítiques públiques- per les despeses socials i les ineficiències que suposa el mercat com a regulador central dels intercanvis i assignacions de recursos; acabà associant el concepte de treball al de font principal de ciutadania, i amb això, creant una forta estructura de dispositius jurídics que no superaven ni anul·laven la idea de classe social però sí que integraven a aquestes classes socials contradictòries en un procés de codificació del conflicte regulat per normes distributives i d'identificació final en la Nació, com a encarnació d'un estat social incrustat en un mercat definit i defensat per un conjunt d'institucions polítiques.

El treball només es pot definir així en un context i constitució històrica, i en el context concret de la maduresa de la reforma social – amb l'Estat del Benestar com a regulador universalista-. L'ocupació, com a relació d'intercanvi mercantil, va tendir a fer-se sinònim del treball com a activitat col·lectiva generadora de riquesa i solidaritat social. Els *cicles biogràfics del treball* es van establir en forma de llargues trajectòries estabilitzades al voltant d'una única ocupació –o patró d'ocupació- per persona, des de la seua incorporació al món del treball fins la seua jubilació, tenint en l'antiguitat al lloc de treball un valor promocional –dins de cada nivell professional s'entén- quasi absolut. Un treball, així, que responia als mecanismes jurídics d'una

societat de la *seguretat laboral* i que traduïa en l'expansió de les seues categories socioprofessionals intermèdies –treballadors semiqualficats industrials i administratius, i comercials del sector serveis- la taylorització i burocratització creixent dels sistemes de producció i distribució en general.

El procés d'incorporació al món del treball es realitzava, en el cicle històric que va des del final de la Segona Guerra Mundial fins els setanta-, en un moment de gran desenvolupament dels aspectes productiu-comercials, amb els mercats de consums en expansió i mitjançant un estat intervencionista que garantia bens i serveis públics. Dins d'aquest conjunt de bens i intervencions públiques, tenen singular importància les polítiques educatives expansives, en tant que subministradores d'un model de formació i qualificació consonant amb el model productiu i al model de legitimació social de la ciutadania laboral dominant. La generalització dels nivells educatius medis consagrava no tant un model d'adquisició d'habilitats tècniques i tecnològiques –relativament simples i semiqualficades, a les seues exigències mitjanes, després dels processos d'estandardització i normalització produïda pel model fordista en la industrial i els serveis-, sinó més bé l'ideal de la formació social d'un dispositiu de socialització productiva obligatori, previ i separat del propi procés de treball, i per tant, discriminant en el seu subministrament de credencials per als processos de selecció i col·locació del personal laboral (Halliday, 1996).

Com hem posat de manifest, el Keynesianisme coneix la seua època daurada a les dècades dels '50 i '60; però es mostrà ineficaç en resoldre la Crisi del '73, degut a l'aparició de, almenys, cinc factors que configuren una nova situació: 1. La globalització de les relacions econòmiques i el sistema de tipus de canvi flotants; 2. La pujada del preu del petroli, constituint-se un 'carter' de països exportadors que feren encarir la producció i desestabilitzar el ritme productiu; 3. La inflació, com a resultat de l'augment del preu del petroli; 4. Es feu recaure el pes de la eixida de la crisi fonamentalment en el poder públic; i 5. El préstec a països en vies de desenvolupament en una condicions que es revelaren arriscades per la insolvència de devolució dels préstecs (Ibáñez, 2002).

Aquesta crisi vingué acompanyada d'un debilitament de la producció, provocat fonamentalment pel preu de petroli i uns alts índexs d'atur. La resposta a la crisi es centrà en l'aplicació de polítiques que anomenem neoliberals³, basades en l'economia neoclàssica, que preconitza la preponderància del mercat davant de l'estat, i de la iniciativa privada davant de l'interès públic (Ibáñez, 2002).

Però allò central que va aconseguir la 'crisi econòmica' fou dinamitar una certa representació de progrés: la creença en que el futur seria millor que el present, o en altres paraules, la creença en que existeixen mecanismes per controlar l'esdevenir d'una societat desenvolupada, dominar les seues turbulències i conduir-la cap a formes d'equilibri cada vegada més harmòniques (Castel, 1997).

Abans de passar a analitzar la crisi de l'Estat de Benestar, ens sembla pertinent preguntar-nos si realment estava consolidat aquest model que entrà en crisi. En aquesta línia, Castel (1997) qüestiona la visió idíl·lica d'aquest model i posa sobre la taula alguns elements que presenten mancances i efectes no desitjats que estaven donant-se al seu si.

1. El seu caràcter inacabat: a la dècada dels '50 i '60 el contracte de temps indefinit es tornà en norma i passava com quasi garantia de seguretat al treball. Però aquesta situació tenia més a veure amb el fet que en un període de quasi plena ocupació es contracta molta gent i s'acomiada ben poca. Malgrat això, la gent va viure la seua relació amb el treball amb la certesa de dominar el futur. En canviar la situació econòmica, l'endeutament es tornà l'hereu pervers dels anys

³ En paraules de Gustave Massiah (2003), el dogma neoliberal és formalitzat en 1990 per l'economista John Williamson, baix la denominació de Consens de Washington. Es fonamenta en set principis: disciplina fiscal (equilibri pressupostari i reducció de la imposició); liberalització financera (taxes fixades únicament pels mercat de capitals); liberalització comercial (supressió de la protecció duanera); total obertura de l'economia a les inversions directes; privatització de totes les empreses; desregulació (eliminació de tots els obstacles a la competència); i protecció total dels drets de propietat intel·lectual de les multinacionals.

de creixement, fent caure en la precarietat a nombrosos assalariats i assalariades. Malgrat això, es pot dir que ja abans eren vulnerables.

2. Els efectes perversos del desplegament de les proteccions socials: la situació política i social al finals dels anys de creixement estava caracteritzada per un malestar profund. Les proteccions socials tenien com a despesa la repressió dels desitjos i l'acceptació d'una vida on tot estava ja jugat per endavant. S'objectava la distribució dels beneficis de l'Estat Social i la funció de coartada que solia representar la ideologia del progrés en la perpetuació de l'status quo.

3. Els efectes homogeneïtzadors i individualitzants de les intervencions estatals: d'una banda, les intervencions tenien un poderós efecte homogeneïtzador; la gestió concernia a categories completes de beneficiaris dels serveis, eliminant les particularitats individuals. En canvi, aquest funcionament produïa també efectes individualitzants, ja que els individus quedaven privats de la seua pertinença concreta a col·lectius reals. En establir regulacions generals, l'Estat Social augmentava encara més la distància amb els grups de pertinença, que van perdre la seua raó de ser com a proveïdors de protecció. Els perills d'aquesta dependència vers l'Estat s'intensificaren quan el poder públic es trobà amb dificultats per donar resposta a les proteccions socials articulades.

1.2. CRISI DE LA NORMA DE TREBALL I DESESTRUCTURACIÓ DE LES FORMES D'OCUPACIÓ

Com esbossàvem a l'apartat anterior, a partir dels anys setanta hem viscut una intensa destrucció de les normes socials que havien construït la realitat laboral als anys de la segona postguerra mundial i posterior creixement sostingut. Les primeres manifestacions de la crisi del model –la seua saturació tant en els processos de treball com als mercats de bens- es van produir en forma de reaccions defensives davant la perduda dels marges d'utilitat dels agents econòmics; d'aquesta forma l'estancament amb inflació va ser la forma inèdita amb la qual s'expressava un bloqueig que s'acabà adreçant cap als mercats de treball: primer generant una forta i ràpida expansió dels

nivells de desocupació, després destruint les regulacions que el context socioeconòmic keynesià havia construït sobre el factor treball com a equilibri sociopolític a nivell del mode d'organització taylorista i fordista del procés de treball (Alonso, 2000).

En tot cas, aquestes situacions de mitjans-finals dels setanta i principis dels vuitanta, mostraven estratègies de defensa de posicions històriques amb conflictes per la distribució de la renda resoltos en forma d'espivals d'inflació i recrudescència de la desocupació que ja a aquests moments era conceptualitzada com a massiva. La flexibilitat és així considerada també a aquests primers moments com una simple flexibilitat defensiva, una forma de desregulació normativa i d'enduriment de les condicions de contractació del treball –sobretot a nivell salarial-, emprant els efectes disciplinaris de la crisi per intentar recompondre la taxa de guanys. La flexibilitat es presentava com la manera d'introduir el mercat en sectors que habitualment havien estat 'subjectats' en els seus preus i controlats en les seues accions per les institucions implícites al pacte keynesià; justament perquè aquestes institucions estaven dissenyades en la lògica keynesiana per evitar la crisi de la demanda i ací l'economia donava tots els símptomes d'una crisi de l'oferta (Boyer, 1986; Pollert, 1994).

Però una vegada que aquesta tèrbola i conflictiva etapa s'anava assentant, allò que es venia anunciant com a indicatiu en aquest període es descobreix amb una claredat meridiana: un nou model d'organització de la producció, amb una nova institucionalització de la forma d'ocupació, s'estava conformant ràpidament. Una nova organització productiva es desplegava així en el context d'una contundent liberalització i globalització de l'economia, realitzada sobre fonaments tecnològics i financers d'importància creixent, en constant i accelerada renovació, i amb el discurs de la competència, la incertesa i el risc com a referent metafòric 'totalitzador' d'allò que és la vida econòmica. Un conjunt de profunds canvis als processos de treball i a les estratègies comercials de les empreses autoritzen a parlar d'un mode de regulació postfordista, en el qual les bases socials que s'incrusten en l'origen mateix de l'acumulació econòmica són radicalment remogudes, sobretot en el seu punt nodal, a les condicions de vida i treball de la població assalariada (Lipietz, 1998).

Des de mitjans els vuitanta la lògica postfordista ha debilitat la política de preus adaptada a formes de demanda predicibles, relativament estables i en molts casos estatalment sostingudes. Les formes d'organització tracten, per tant, no només d'utilitzar les economies d'escala o la competència en despeses en la producció, sinó de manejar –sobretot a les indústries punteres- la qualitat, la diferenciació i personalització del producte, el temps en que es serveix aquest producte... L'adaptació a aquest entorn no predicible i amb exigències ràpidament canviant fa que tot element relativament immobilitzat en el procés productiu –*stocks*, recursos financers, i sobretot el treball contractat- i que no pot fluctuar seguint quasi de manera mil·limètrica el cicle de negocis, siga considerat una rêmora per a l'activitat natural de l'empresa. La flexibilitat passa així d'una simple estratègia defensiva a una necessitat de primer ordre, una exigència per ser competitiu (Alonso, 2000).

D'aquesta manera, les economies occidentals industrialitzades coneixen el declivi relatiu de les indústries de producció mecànica tradicionals i la seua substitució en l'hegemonia de les decisions empresarials per les activitats de serveis, d'innovació tecnològica, de telecomunicació i d'intermediació financera; un redespigament de funcions internes i externes a les empreses que complica, fins fer-les esclatar, les formes d'organització en línia d'origen taylorista-fordista. El discurs de la competitivitat es fa així total, tant en l'espai: la globalització –la ruptura del pacte keynesià a nivell territorial-, com en el temps –acceleració dels ritmes de rotació i renovació dels factors-, com entre les persones –competència per al lloc de treball-, o entre les ciutats i regions; desapareixent amb tot allò la possibilitat d'utilitzar les polítiques estatals de sosteniment de la demanda adreçades a ordenar el creixement econòmic i garantir una certa estabilitat de les rendes salarials per la via de les polítiques redistributives. Allò públic, així, com a frontera social del capitalisme tendeix a dissoldre's o limitar-se, i l'Estat del Benestar keynesià desmercantilitzador tendeix a reduir-se per donar pas a un Estat remercantilitzador –un Workfare State- creador de les condicions per la competència mercantil i, per tant, reprivatitzador i garant del

principi de rendibilitat i de l'ampliació permanent dels mercats (Jessop, 1994; Cohen, 1999; Dolfus, 1999; Veltz, 1999).

Les empreses van redissenyant els seus processos productius descentralitzant i externalitzant les activitats no nuclears. En comptes de l'increment de les jerarquies, incorporacions i mans visibles fordistes, passem a les desincorporacions, l'estímul de l'economia dels contractes i les transaccions i, en darrer termini, a l'organització de la producció dins d'una xarxa d'empreses i petites empreses concretades en unitats territorials de molt variada escala. Si l'increment d'escala i la integració vertical per controlar i administrar mercats creixents van ser les estratègies pròpies del fordisme en èpoques de demanda sostinguda, la gran metàfora postfordista és la *xarxa*, la disseminació i redimensionalització de tasques en un sistema de funcions desplegadas pel principi de la recerca de la menor resistència al mercat possible i, per tant, a la consecució de rendibilitats puntuals en tots i cadascú dels nodes de la xarxa productiva, emprant de manera ben diferenciada els recursos productius i fonamentalment el factor treball en cada nus per a adaptar-se a cada mercat particular en condicions de rendibilitat. Contractes i transaccions tracten així de minimitzar les despeses de coordinació i motivació que les grans estructures industrials, fins i tot l'estat social, segons aquesta lògica, havien sobrecarregat (Alonso, 2000).

No hem d'oblidar que el nou model d'organització laboral parteix d'un objectiu central constituït pel discurs modernitzador de la reconversió de les empreses per fer-les més competitives (Collado, 2001). Amb la pretensió de produir només allò que es demanda pel mercat i de fer-ho 'just a temps', es verifica un nou ordenament de la producció, adaptable a les necessitats dels compradors i compradores. Aquest pot sintetitzar-se, seguint a Julio César Neffa (1999), als següents punts fonamentals:

- La producció és flexible quant a quantitats i varietats de models.
- La seua organització interna és cooperativa i descentralitzada, amb la finalitat de reduir la burocràcia i el treball indirecte.

- La guia del procés és produir contínuament innovacions que el perfeccionen.
- En minvar el treball indirecte i traslladar-ho cap a la línia de producció, s'assignen més tasques i responsabilitats de producció directes.
- El treball d'acoblament de la producció es duu a terme per equips conformats per treballadors i treballadores polivalents que tendeixen a integrar producció amb qualitat.
- L'organització i producció de l'empresa es serveixen del criteri de 'just a temps' per economitza temps de treball.
- Les empreses estrenyen relacions simbòliques i de cooperació amb les signatures subcontractistes.
- Es procura establir una enginyeria simultània del procés de treball cooperatiu, continu i integrat.
- Els treballadors i treballadores han de prestar continuada atenció al client intern i extern de l'empresa, procurant la seua fidelitat a la marca de la fàbrica.
- Les empreses han de dedicar una extensió considerable de temps i recursos a la selecció del personal i a la millora permanent de la informació i qualificació professional del seu personal.
- Dins dels equips el treball és més confiable i eficaç que abans, però alhora és més intens i prolongat.
- Desapareixen les divisions rígides entre llocs de treball.

Per fer possible aquest tipus de producció 'tensa', de respostes ràpides i eficaces a les senyals del mercat, és important transcendir els compartiments estancs dels nivells jeràrquics de control gestats pel vell model –el model fordista-; és a dir, és de vital importància la comunicació horitzontal, l'aplanament de la piràmide organitzacional, del burocratisme en excés (Collado, 2001).

Com a clara manifestació i empenta d'aquest nou model d'organització empresarial i productiva, a la dècada dels '90 trobem a la literatura de gestió empresarial com es radicalitzen les crítiques a la burocràcia i la manca d'autonomia en el treball. Els atacs es dirigeixen contra l'estructures jeràrquiques, com també contra la planificació –considerada rígida i basada en freds resultats quantitius que no

donen compte de la ‘vertadera realitat’-, així com contra totes les instàncies lligades a l’autoritat -patrons, caps, ordres...-. Els dispositius proposats pels autors en temes de gestió empresarial presenten un ampli ventall d’innovacions en la gestió, que es poden articular a partir d’algunes idees clau: empreses ‘esveltes’⁴ que treballen en xarxa amb una multitud de participants, una organització del treball en equip –o per projectes- orientada a la satisfacció del client, i una mobilització general dels treballadors gràcies a les ‘visions’ dels seus líders. La imatge de la empresa actual, per tant, seria la d’un centre ‘esvelt’ envoltat d’una nuvolosa de proveïdors de subcontractes, de prestadors de serveis, de subcontractes, d’empreses amigues i de personal interí, que permet variar els efectius segons l’activitat. Llavors, podem dir que aquest model d’empresa treballa en xarxa, és una empresa reticular (Boltanski i Chiapello, 2002).

En definitiva, la nova gestió empresarial insisteix en la polivalència, en la flexibilitat en l’ocupació, en l’aptitud per a aprendre i adaptar-se a les noves funcions –en comptes de exaltar la possessió d’una professió i les qualificacions adquirides-, en la capacitat de compromís i de comunicació, així com en les qualitats relacionals. Les contractacions es basen en una avaluació de les qualitats més genèriques de la persona més que en qualificacions objectivades.

1.3. LES REPERCUSIONS SOBRE EL TREBALL ASSALARIAT: LA DEGRADACIÓ DEL MÓN DEL TREBALL

Les repercussions per al treball assalariat d’aquests models organitzatius són espectaculars, variant de manera radical del nucli d’activitat a les activitats subcontractades, perifèriques o *outsourcing*, on les situacions laborals es mouen en diversitat i inestabilitat

⁴ El concepte de empresa esvelta es remet al concepte de ‘producció esvelta’ -*lean production*-, inventat als ’90 per reunir el conjunt de nous mètodes de producció coneguts com Toyotistes, en els que es pot parlar de principis organitzatius com: el just-a-temps, la qualitat total, el procés de millora continua, els equips autònoms de producció i tota una sèrie de dispositius destinats a la seua posada en funcionament, entre els quals el més popularitzat són els cercles de qualitat (Boltanski i Chiapello, 2002).

propres a la turbulència continuada (Rothery i Roberstson, 1995). D'aquesta manera, a mercats interns i especials de treball, lligats als nuclis centrals de les empreses –quasi sempre ben defensats contractualment i estructurats sobre un avantatge competitiu, siga la qualificació, la capacitat d'acció col·lectiva, la història professional...- s'associen horitzontal i verticalment un gran nombre d'ocupacions atípiques –amb condicions contractuals socialment defectuoses i inestables- emprades tant per a abaratir la cadena productiva general com per poder donar resposta a les fluctuacions ràpides que presenta la conjuntura comercial (Osterman, 1994; Cappelli, 1995; Harrison, 1998).

Hem conegut, per tant, la transició entre el model productiu en massa de la *mà visible* –amb un esquema jurídic de reconeixement i visibilització de drets laborals fixats i prefixats sobretot a l'àmbit de les grans empreses-, lligades a la demanda de grans volums de producció i a l'obtenció d'economies d'escala per amortitzar grans inversions i generar rendibilitat a mig termini; al model d'una *empresa flexible* (Volverda, 1999) i de ràpida innovació i accelerat canvi tècnic, centrada en l'adaptació a les diferències i segments d'un mercat especialment fragmentat, on la lògica econòmica corresponent no és tant la recerca d'economies d'escala, com la de les economies d'organització i gestió dels recursos. I en aquesta transició s'han visibilitzat i debilitat fins la volatilització gran part de les seguretats jurídiques que construïen la norma de treball, i amb això els sistemes salarials i d'incentius, la durada dels contractes i l'estructura i agents de la negociació col·lectiva, han esclatat en un ampli ventall de dinàmiques que tendeixen a la fragmentació –fins a la personalització- i a la perduda en gran part dels esglaons i activitats de la cadena productiva, de referents col·lectius o de mecanismes institucionals de defensa (Veltz, 1999).

Sense referència pública –o estant ja limitada per la impossibilitat d'intervenció que ara col·lisiona amb l'estricta ortodòxia de la competitivitat, la remercantilització i la desregulació-, *la cultura del treball* –com a relació jurídica a llarg termini que planteja un projecte vital- passa a dissoldre's en una constel·lació d'ocupacions, enteses com a microcontractes de serveis individualitzats i adaptats a les

necessitats del negoci –en volum i en temps- de les empreses. El dèficit públic es torna així en la dimensió més penalitzada pels mercats financers internacionals –globalitzats, anònims i volàtils-, dominadors de les polítiques econòmiques possibles als territoris. Amb això, les polítiques socials de tot tipus –des de les laborals fins les de sanitat, passant per les pensions i subsidis de desocupació- es mostren sempre com el primer element a reduir i minimitzar als processos de cirurgia, sanejament i ajust econòmic dels governs. El keynesianisme com a política i el pacte keynesià com a ordre negociat entre els representants corporatius del procés de treball es declaren, doncs, oficialment com a obstacles definitius per a mantenir la competitivitat de les nacions, i ineficients de cara a aconseguir la flexibilitat imprescindible per a entrar als sectors rendibles de l'economia mundial (Bourguinat, 1995; Bourdieu, 1999; Touraine, 1999).

La societat del treball keynesià-fordista, en resum, es fractura per múltiples línies horitzontals, verticals i temporals, sempre tendint a la individualització i despolitització de les relacions laborals, deixant parcialment desactivats els mecanismes tradicionals de la negociació col·lectiva i a les organitzacions sindicals que s'estabilitzaren i s'institucionalitzaren en aquesta (Mingione, 1994; Prieto, 1999a). La fractura horitzontal s'obre així entre el centre i la perifèria laboral, entre el nucli corporatiu de les empreses i l'activitat subcontractada, entre els mercats interns i externs; en una línia de discontinuïtat que imposa barreres i relacions laborals diferenciades i desiguals entre els bons treballs i els dolents, una dualització que redueix els treballs industrials i administratius intermedis per a defensar i blindar els treballs d'alta qualificació en el camp de la intermediació financera, la innovació tecnològica o l'estratègia empresarial, a la vegada que es multipliquen i debiliten les ocupacions degradades tant en el sector de serveis directes específicament, com en la convenció general de considerar en aquesta franja totes les ocupacions com un contracte d'obra i serveis, sense més compromís i obligacions. Poc queda ja, per tant, de l'escala d'ocupacions fordistes definida com un continu amb retribucions creixents segons s'ascendeix en ella, però amb drets formals pràcticament homogenis al llarg de l'escala (Rea, 1997; Giarini i Tiedtke, 1998; Castells i Esping-Andersen, 1999).

El debilitament del sentit social i jurídicament construït del treball en un procés que coincideix amb la centrifugació de les relacions laborals en tractar de retirar el major nombre d'efectius possibles de la negociació col·lectiva, imposa també un trencament en la línia d'incentius que immediatament verticalitza, jerarquitzava i incrementa la desigualtat entre posicions en el procés de treball. Així, per dalt, els tècnics que en l'època keynesiana havien construït en les seues dinàmiques de formació i defensa d'interessos col·lectius en la negociació aliances amb les organitzacions de classe històriques, es separen ara del pacte prenent la forma d'*analistes simbòlics* (Reich, 1993) –definidors de l'ús de la informació i l'estratègia- cercant promoció i incentius totalment individualitzats i entrant en agressives curses que a la vegada que asseguren la seua millor posició tendeixen a empitjorar la posició dels altres, especialment la dels més febles i incapaços de defensar-se per la seua qualificació o situació en la empresa (Luttwak, 2000).

Per davall, la precarització, mobilització i manca de seguretat generalitzada i institucionalitzada fa de la mera supervivència l'incentiu central, però incentiu igualment pervers, individualitzador i atomitzador del món del treball. La volatilitat i manca d'organització macroeconòmica del model postfordista –un capitalisme desorganitzat que funciona en clau meteorològica- acaba formant dos tipus de flexibilitat social: una *flexibilitat interna*, que individualitza, relança i aplica situacions de mercat restringit als professionals que tracten de extraure el seu capital humà de la resta dels capitals socials de la producció, per així poder fer-ho més rendible segons el cicle de negocis; i una *flexibilitat externa*, pura aplicació del darwinisme social a les formes més elementals, turbulentes i insegures d'ocupació contractada, construïdes entre la desocupació estructural i la dolenta ocupació cíclica, generant exigències cognitives i de qualificació molt baixes allà on poden ser eliminades ocupacions tradicionals estables (Reich, 1993; Meisenheimer, 1998; Pryor i Schaffer, 1999).

A més a més, el trencament generacional del mercat laboral implica la fragmentació dels cicles de vida personals en el treball. La biografia productiva fordista va ser un continu que va discórrer entre una

incorporació relativament primerenca al treball corrent i una jubilació relativament tardana de la vida activa, en una trajectòria lleument ascendent dins d'una mateixa empresa o amb mínims canvis entre categories molt homogènies. El panorama postfordista és ben diferent: als nivells alts d'ocupació la rotació i el salt d'empreses augmenta en desvincular-se en gran mesura la idea de professió de la idea d'organització estable, en una trajectòria que primerament va convertir al professional liberal en professional funcional –al servei d'una gran organització econòmica- i d'aquest va passar al professional mercenari –venedor d'estratègies a curt termini d'una organització a altra-. Però quantitativament parlant, és als nivells més baixos de les escales professionals o als mercats externs on els cicles biogràfics es trenquen i fragmenten en permanents entrades i eixides de l'ocupació regular, aparcaments i relacions parcials amb les ocupacions regulades. Estem coneixent així l'esplendor del treball inestable, amb canvis permanents d'ocupació i utilitzacions ambigües o directament fraudulentas de les disposicions normatives i contractuals, tot allò evidencia un mercat *balcanitzat*, institucionalment desorganitzat i generador de riscos socials permanents –desocupació, exclusió social, *desafiliació* (Castel, 1997) o nova pobresa com a perduda de les relacions estables amb la societat- que l'individu capaç ha de saber internalitzar i gestionar, per si mateix, en una acceleració de la seua disponibilitat i adaptabilitat a les exigències del nou i canviant món del treball (Beck, 1998a; Culpit, 1999; Taylor-Goovy, 1999).

En definitiva, podem entendre aquest procés com un procés de degradació del treball, procés que està donant-se a nivell globalitzat, i que el podem caracteritzar d'una manera resumida pels següents elements (Tezanos, 2001):

- Altes taxes de desocupació i de precarització laboral en pràcticament tots els països, havent aparegut un nou fenomen d'atur estructural de llarga durada.
- Un nombre creixent de tasques productives que tendeixen a desmanualitzar-se, demanant-se cada vegada menys intervenció física i psíquica dels éssers humans.
- Les ocupacions tendeixen a segmentar-se i els requisits dels llocs de treball en les noves condicions tecnològiques reforcen

tant la major qualificació d'uns com la desqualificació pràctica-aplicada d'altres, al temps que augmenta l'empobriment i la intercanviabilitat dels treballadors.

Com dèiem, els operaris i treballadors són cada vegada més intercanviables i substituïbles i, amb molta freqüència, són tractats com si foren un mercaderia de valor decreixent, a la qual se li exigeix adaptabilitat, mobilitat, reciclatge, flexibilitat i capacitat per a acceptar retalls salarials i limitacions de drets i oportunitats (Tezanos, 2001).

Per tant, si van ser pròpies de la societat fordista la seguretat i l'estabilitat, derivades de la plena ocupació i del salari com a element d'accés als bens socials; la societat actual és caracteritzada justament per la desaparició d'aquesta seguretat i l'aparició d'itineraris precaris d'existència (Ibáñez, 2002). La diferenciació apropiada no és, per tant, entre economia industrial i postindustrial, o entre economia fordista i postfordista, sinó entre l'economia de la seguretat, la certa, les fronteres ben delimitades, d'una part, i, d'altra, la inseguretat, la incertesa i la desaparició de les barreres (Beck, 2000).

Hem de tenir clar que aquesta inseguretat no és la típica de tota transició, sinó la del fet d'estar abocats a una societat de risc, que implica un canvi de paradigma en allò social, polític i laboral, i per tant vital. La frontera divisòria entre l'exclusió social i la supervivència diària resulta cada vegada més borrosa per un nombre creixent de persones en totes les societats, perquè en desaparèixer la xarxa de seguretat de l'Estat de Benestar, les persones estan exposades a ser expulsades d'eixa classe mitjana que va servir de base i suport de la societat welfarista (Sennett, 2000).

Amb la regulació del risc, sorgeix alhora un 'sistema de subocupació' desestandarditzat, fragmentat i plural, amb les formes de treball retribuït altament flexibles, descentralitzades temporal i espacialment, i desregularitzades. Com a conseqüència, comencen a desdibuixar-se els límits entre treball i no treball, tant en la dimensió temporal com en l'espacial i contractual; el treball retribuït i l'atur s'estenen i, per tant, tenen uns contorns cada vegada més invisibles socialment parlant (Beck, 2000).

1.4. LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES D'INTERVENCIÓ EN EL MERCAT DE TREBALL: DE LA FLEXIBILITAT COM A MITJÀ A L'OCUPABILITAT⁵ COM A CONDICIÓN

El mercat de treball està políticament definit i el seu funcionament, lluny de ser natural i espontani, és el resultat d'una legalitat que és, alhora, producte de la resolució dels conflictes socials que es lliuren en l'esfera de la distribució de poders (Salais, Beverez i Reynaud, 1990). La traducció en la forma política dels interessos dels agents econòmics reforçats en l'eixida de la crisi de finals dels setanta ha consistit des d'un primer moment en un desplegament de polítiques de *desregulació* del mercat de treball: diagnosticada així com una crisi d'oferta per les polítiques oficials i fent una lectura liberal-ortodoxa – neoclàssica- del funcionament del mercat de treball, es rebutjaren les polítiques d'augment de la despesa pública i es va considerar que només podia ser la iniciativa privada –en un sentit estRICTE, les voluntats aïllades i supremes d'agents disposats a acceptar els riscos econòmics- la que podia ser capaç de generar llocs de treball. D'aquesta manera, les principals polítiques d'ocupació han girat entorn a la incentivació de la mobilitat institucional, funcional i geogràfica de la força de treball, mitjançant l'intent d'eliminació de

⁵ Però què és l'ocupabilitat? Saterfield i McLarty (1995) ens plantegen que la noció d'ocupabilitat ha mudat significativament durant l'últim temps. Mentre al començament se li va usar per a identificar les competències necessàries per a un lloc específic de treball -competència laboral-, amb exclusió de les competències acadèmiques més comunament ensenyades en l'escola -concepció coetània amb una visió restringida de l'ensenyament tècnic-professional-, en l'actualitat comprèn no només aquestes competències acadèmiques bàsiques, sinó, a més a més, una varietat d'actituds i hàbits essencials per al funcionament de societats tecnològica i productivament exigents. Al moment present s'entén per competències d'ocupabilitat un conjunt de capacitats essencials per aprendre i ocupar-se eficaçment en el lloc de treball, incloent capacitats de comunicació i relació interpersonal, de resolució de problemes i maneig de processos organitzacionals i d'organització dels propis comportaments en funció dels requeriments del lloc de treball. Poden caracteritzar-se com a competències genèriques -no lligades a una ocupació en particular-, transversals -necessàries en tot tipus d'ocupacions-, transferibles -s'adquireixen mitjançant processos sistemàtics d'ensenyament i aprenentatge-, generatives -permeten un desenvolupament continu de noves capacitats-, i mesurables -la seua adquisició i acompliment pot avaluar-se de manera rigorosa- (Brunner, 2000).

entrebancs jurídics d'entrada i eixida dels mercats de treball. Amb això es tracta d'acabar amb allò que s'ha considerat un excés de normes, de burocratització i de control per part de l'Estat de les condicions de contractació de la mà d'obra, cercant abaratir i afavorir així les condicions de comiat i recol·locació dels efectius humans en el mercat de treball (Alonso, 2000).

Llavors, ens trobem amb polítiques d'ocupació basades fonamentalment en permetre un ús més lliure, flexible i barat –i, des d'un punt de vista exclusivament mercantil quant al preu, més eficient- de la força de treball, que han pres ràpidament carta de naturalesa en l'entorn productiu empresarial postfordista. Els darrers anys han estat, doncs, un llarg camí que sembla interminable de reforma del mercat de treball –mai el suficientment lliurat si atenem a les peticions de les veus més ortodoxes-, on els països que més havien protegit jurídicament l'estabilitat del treball ja ocupat durant el cicle keynesià, han acudit a una desformalització de les obligacions socials de certs contractes i, a cop de combinar i afavorir totes les modalitats d'ocupació temporal i de comiat sense despeses, han creat una ampla llista de contractes efímers, inestables i amb data de caducitat prefixada (Alaluf i Martínez, 1999; Prieto, 1999b).

Aquesta primera línia d'intervenció, en canvi, només és un esglau de la profunda transformació del conjunt de convencions, pressupòsits ideològics i dispositius institucionals que fonamenten el mercat de treball; no com un mecanisme abstracte que tendeix a l'equilibri, sinó com un conjunt de situacions sociohistòriques adscrites a contextos polítics concrets. El següent esglau ha estat el canvi en els fonaments de les polítiques econòmiques –i especialment de les polítiques laborals- dins d'una transformació general de l'Estat del Benestar, passant d'un *Welfare State* –fonamentalment desmercantilitzador, subvencionador i sostenidor de la demanda social- a un *Workfare State*, cada vegada més implicat en la formulació de polítiques que cerquen incrementar la seguretat del benefici mercantil, la competitivitat del teixit econòmic/productiu i l'adaptació del capital humà i la formació tecnològica dels diferents subjectes laborals. La qual cosa suposa, alhora, un reordenament polític de les relacions laborals, tractant de minvar –o eradicar- el nombre de col·lectius

dependents de subsidis, pensions, programes socials o qualsevol forma d'existència dependent dels pressupostos públics (Alonso, 2000, 2002).

Així, estem passant de la preponderància de polítiques d'intervenció obertament desmercantilitzadores –generadores d'espais públics no regulats de manera directa per la llei del valor i la rendibilitat-, ara considerades com a *polítiques passives*, a polítiques estatals remercantilitzadores, generadores de les bases i els mitjans de rendibilitat per al sector privat, ara redefinides com a *polítiques actives* (Brunet i Belzunegui, 2000).

Baix l'epígraf de la substitució de polítiques laborals passives per actives, hem conegut un fort canvi d'orientació ideològica en la intervenció estatal sobre el mercat de treball; descol·lectivitzant, fragmentant i desocialitzant la relació salarial, amb l'objecte de crear les condicions mercantilment més eficients en la mercaderia del treball, entesa com a recurs individual i com a responsabilitat única de l'interessat o interessada. A la flexibilitat se li venen a afegir així l'ocupabilitat, l'adaptabilitat i l'empresarialitat com a eixos centrals en la construcció política del mercat de treball. El plantejament, per tant, ha estat augmentar fins el màxim la disponibilitat de la mercaderia treball a les demandes en temps, espai i nivells salarials de l'oferta empresarial. Es descomponen així les qualificacions tradicionals –col·lectives i històriques- en competències de ràpida adquisició –i obsolescència- i alta polivalència; garantint, en tot cas, la no ingerència de les condicions socials –i salarials- del treball en les exigències de màxima mobilitat i tornabilitat d'un procés productiu accelerat i inestable. Tanmateix s'apel·la a l'esperit empresarial no només per a impulsar experiències de creació d'empreses o d'autoocupació i treball autònom, sinó també per a incorporar el marcador simbòlic de que l'individu és, almenys, empresari de si mateix, calculador i arriscat, i no un simple subjecte passiu de la contractació advers al risc (Alaluf i Stroobanis, 1994; Petrella, 1994; Crouch, 1995; Kovács, 1998).

En darrer terme, totes aquestes polítiques actives han cristal·litzat com acció real en l'àmbit de la producció de capital humà i l'adquisició –

subvencionada- de competències, donant lloc a una ampla promoció de cursos i ensenyaments destinats a adequar la mà d'obra a les exigències del mercat de treball actual, mitjançant accions de formació, renovació i actualització de coneixements i sabers, sempre en la línia d'aconseguir una millor adaptació del capital humà al mercat de treball; accions totes elles que parteixen d'un supòsit absoluta i radicalment liberal –llevat al punt d'utopia de negar allò social- de que és la iniciativa individual, l'acceptació del risc i la bona voluntat d'adaptar-se a la nova economia de les xarxes allò únic necessari per a prosperar en el mercat laboral (Castillo i Terrén, 1994; Wittorski, 1997).

1.5. LA DESMATERIALITZACIÓ DELS DRETS SOCIALS: DE LES GARANTIES A LES OPORTUNITATS

En l'àmbit específic dels drets socials estem assistint a una forta reestructuració i redefinició. Conservant-se un mateix marc normatiu i constitucional al terreny formal, hem assistit a una praxi efectiva totalment transformada, ja siga per l'aparició de desenvolupaments normatius específics de tall fortament remercantilitzador, ja siga pel directe incompliment de les garanties socials en ser considerades de manera secundària i testimonial davant de la prioritat donada a la creació de qualsevol tipus d'ocupació mitjançant l'increment i l'alliberament de la inversió privada (Alonso, 2000).

La desmaterialització, la individualització i la fragmentació progressiva dels drets socials han estat les característiques més notables de la reformulació postwelfarista dels drets socials (Barcellona, 1996; Petrella, 1997; Procacci, 1999). *Desmaterialització*, perquè si les polítiques socials de l'Estat del Benestar es caracteritzaven no només per protegir als col·lectius mitjançant normes i declaracions sinó també mitjançant la regulació socioeconòmica, la provisió de serveis i la intervenció pública econòmica amb l'objecte de crear llibertats positives; el canvi fonamental que s'ha experimentat en la pràctica d'aquests drets socioeconòmics ha estat la seua limitació a una *política de mínims* per a col·lectius especialment vulnerabilitzats, i el readreçament cap al

mercat –o cap al sector voluntari- de les tasques que habitualment s’havien assignat a les agències públiques de benestar. Es tracta, doncs, de mantenir drets socials formals sense crear una esfera de drets distributius substantius, ni alterar els drets de propietat (Preuss, 1991). Si l’Estat de Benestar Keynesià modificà l’esfera de la distribució sense intervenir en la racionalitat productiva, el gir de troca postkeynesià es planteja com la realització d’una estricta llista de serveis mínims, xecs de prestacions i accions assistencials que, sense modificar les relacions de distribució ni l’assignació dels drets de propietat, puguen associar l’àmbit i la possibilitat del benestar a l’espai d’allò privat.

D’altra banda, la *individualització* dels drets socials ha marcat el procés de substitució d’una ciutadania social fonamentada sobre el caràcter col·lectiu i fins i tot universal de les necessitats històricament construïdes, a una *gestió privada dels riscos* (Beck, 1998a, 1998b). La individualització de les responsabilitats sobre el benestar és presentada com la millor recepta liberal contra un Estat malbaratador i sobredimensionat. El benestar ja no és tant un dret com una oportunitat, una oportunitat vital per la que els individus tenen que competir, treballar, estalviar i invertir, fent ús dels seus recursos i la seua racionalitat en una dimensió estrictament personal; allò públic és la darrera frontera, l’espai mínim i residual per a arbitrar les garanties de la competència o per a impulsar mercats eficients també al camp d’allò que tradicionalment havien estat bens públics (Dahderdorf, 1981, 1982, 1983).

En tercer lloc, la desmaterialització i individualització pràctica dels drets socials ha suposat, de fet, la *fragmentació*, diferenciació i diversificació de les titularitats i garanties. La subordinació parcial de l’Estat Nacional als mercats financers mundials ha fet que les polítiques socials dels estats centrals estiguen dispersant-se i refugiant-se en àmbits locals i municipals; escampant-se pel territori en funció de les possibilitats polítiques i econòmiques d’institucions diverses, que més que tenir un model de raó universal pública i de solidaritat orgànica i normativa per a l’acció, ara es legitimen com a actuacions parcials i defensives de curt o mig abast (Barcellona, 1992; Scharpf, 2000).

En summa, els drets socials s'han transformat i recompost, en el pas d'un mode de regulació fordista basat en la producció i el consum de massa de sèries de mercaderies homogènies, fonamentalment industrial i keynesià; a un mode de regulació postfordista amb una alta diversificació de productes i mercats, amb demandes creixents d'informació, globalitzat, i amb pautes d'intervenció estatal molt més selectives i desreguladores (Peck i Tickell, 1994). Això ha creat convencions institucionals que contextualitzen l'àmbit de la necessitat en un marc molt més restrictiu, individualitzat i fragmentat alhora que donen més pes al mercat que a l'Estat en la formació bàsica de les motivacions i expectatives dels ciutadans, amb el que implica de privatització dels sistemes de legitimació i consens social (Dahrendorf, 1991, 1996; Galbraith, 1992; Mingione, 1994; Castel, 1997; Rea, 1997; Thomas, 1997).

1.5.1. DRETS SOCIALS DE BAIXA INTENSITAT: ELS PROGRAMES CONTRA L'EXCLUSIÓ

Al llarg dels anys noranta s'han vingut succeint accions que tendeixen a resituar les polítiques socials en un espai acotat i ben delimitat – quasi segregat-; aquest espai és el de la lluita contra l'exclusió social i la 'nova pobresa'. Síntesi de l'avanç del mercat als vuitanta i de les seues pròpies despeses, en forma d'increment i institucionalització de sectors socials especialment febles i vulnerabilitzats; la política social als noranta ha reconstruït el seu marc normatiu seguint un reordenament que tracta de mantenir la competència mercantil al centre de la societat i subministrar certa seguretat a les rodalies, evitant una excessiva desintegració social i conjugant la motivació mercantil bàsica del sistema social amb una certa cohesió mínima (Hill i Bramley, 1990; Swaan, 1992; Peñalva i Rofman, 1996; O'Brien i Penna, 1998).

És especialment rellevant la separació formal entre les polítiques socials i les polítiques laborals, donant-se-li a aquestes últimes el caràcter de polítiques laborals actives –accions formatives individualitzades o subvencionadores a l'empresa per a la contractació- separades dels criteris clàssics de subsidis o segurs

monetaris com a drets adquirits per la condició salarial. Els intents de síntesi entre els elements principals del liberalisme econòmic i els trets secundaris de la socialdemocràcia tradicional es multipliquen en diferents propostes de flexibilitat, on la flexibilitat bàsica i fonamental de tots els mercats –sobretot el de treball- és compensada amb polítiques pal·liatives desplegades sobre els col·lectius especialment erosionats per la remercantilització general (Romero i altres, 1992; Marris, 1996; Moneréo, 1996; Rodríguez Cabrero, 1998).

Separats els declinants drets laborals dels drets socials, aquests darrers tendeixen a ser considerats de manera parcial (compensatòria) i no distributiva –no han de modificar l’estructura de rendes ni ser reassignataris en un sistema econòmic fort-. La igualtat d’oportunitats no és tant un objectiu cercat i dissenyat des d’una intervenció pública conscient, sinó més bé el resultat –o la conseqüència secundària- de la promoció des d’allò públic de l’empresarialització, l’ocupabilitat i l’adaptabilitat de tots els grups socials. L’Estat es torna, així, en Estat remercantilitzador, gerencialista, emprenedor i empresarialització, i els drets socials tenen que inscriure’s en el codi universal del mercat com a primer regulador (Pollit, 1993). Només una vegada que el mercat ha produït efectivament efectes perversos cal intervenir per a fixar els límits i el “cinturó de seguretat” de la societat –que ja no Estat- del benestar, però amb intervencions que siguin econòmicament no distorsionadores (barates) i socialment activadores (Alonso, 2000).

Dos processos complementaris s’han vingut manifestant a aquests darrers anys amb els programes del *welfarisme moll* que han obert les propostes postsocialdemòcrates a l’estil del “nou contracte pel benestar”, “la tercera via”, o “la nova qüestió social” (Rosanvallon, 1995; Dahrendoff, 1997; Giddens, 1999). D’aquesta manera tant l’endosse cap a la comunitat o la socorreguda societat civil, com la crida oberta al mercat per a mantenir els drets socials mínims han estat permanentment presents a les polítiques de redimensionalització i reformulació de l’Estat del Benestar, focalitzant les seues accions sobre grups, territoris i problemes concrets (Alonso, 2000; Jacques, 2000).

La focalització ha suposat la limitació de les polítiques universals en matèria de drets socials i econòmics, alhora que es concentren esforços i recursos sobre grups, sectors socials i segments exclosos dels mercats de treball. Aquesta focalització sobre grups vulnerables tendeix immediatament a substituir els drets socials i econòmics universals per mesures de recolzament a col·lectius considerats de risc especial de desintegració social; aquesta línia *assistencialista* tendeix a connotar de manera *neopietista* a tot allò públic i a les seues intervencions, incloent-les en una espècie de nova subsidiarietat d'allò social: allò públic és per a aquells que no poden assolir allò privat.

Tanmateix, l'empresarialització i provisió privada de serveis de benestar s'han integrat al cercle econòmic postkeynesià, tant en la privatització de serveis abans públics i universals com en l'oferta empresarial concertada de serveis assistencials finançats públicament, però prestats de manera privada. D'això es segueix que la principal avaluació de les polítiques assistencials siga la seua eficiència econòmica, i la seua legitimació no vinga donada tant per la seua racionalitat substantiva o les seues referències valoratives com per la seua capacitat de generar riquesa material o llocs de treball. Els drets econòmics i socials s'han tornat així abans mitjà que finalitat en si mateixos, inclosos en el discurs del realisme econòmic dominant..

Igualment, la tendència d'encarregar al tercer sector o a les instàncies voluntàries part de les responsabilitats socials de les pràctiques del benestar indica no només el crepuscle postmodern dels deures imposats pel Estat –i, per tant, dels seus drets- i la subordinació de les necessitats d'unes persones a la voluntat o al desig d'altres, sinó l'emergència de formes parcials i fragmentades de solidaritat individual davant de l'estancament de modes institucionalitzats, anònims i col·lectius de solidaritat pública. La tornada a l'esfera de solidaritat mecànica ara considerada postmoderna, en el moment de limitació de la solidaritat orgànica moderna, desformalitza la mateixa idea de justícia social i de dret restitutiü per a entrar en una situació de garanties contingents, atzaroses i diverses (Alonso, 2000).

En resum, s'ha produït un canvi des de les polítiques articulades en nom de la integració a les polítiques conduïdes en nom de la inserció.

Les polítiques d'integració són les animades per la recerca de grans equilibris, de l'homogeneització de la societat a partir del centre. En canvi, les polítiques d'inserció obeeixen a una lògica de discriminació positiva; es focalitzen en poblacions particulars i zones singulars de l'espai social, és a dir, en zones amb dèficits d'integració. La consolidació progressiva de les polítiques d'inserció és un indicador de la instal·lació en la provisionalitat, com a règim d'existència, dels sectors poblacionals sobre els que són aplicades; consolidant-se la sospita que, en l'actual conjuntura, són inintegrables (Castel, 1997).

Com dèiem, les estratègies d'intervenció social són cada vegada menys universals, i els drets socials tendeixen a diferenciar-se més entre grups socials. Això representa el declivi de les polítiques socials de ciutadania total i el seu canvi per polítiques assistencials molt focalitzades, lligades quasi sempre a grups no laborals o sublaborals. Polítiques pal·liatives d'allò que podríem anomenar les excessives despeses socials que poden generar un model privatista i absolutament mercantilista de gestió social. Polítiques precàries cada vegada més desinstitucionalitzades i confuses, que cerquen una *governabilitat* en la gestió social del risc entre la mercantilització de l'assistència i l'endosse de la responsabilitat a la solidaritat personal i als motius del cor dels ciutadans (Alonso, 2002).

En aquesta línia, una de les grans novetats en l'àmbit de les formes d'acció col·lectiva dels noranta ha estat l'aparició i relativa consolidació de fenòmens associatius de nou encuny, difícils de reduir a l'associacionisme clàssic, ja siga polític, econòmic o de classe. Associacionisme que s'he fet ressò del discurs de la cooperació i el voluntariat i que s'ha instal·lat a les societats occidentals just quant els límits socials de l'economicisme financer dels vuitanta començaren a fer-se inamagables. La societat de la incertesa i el risc ha generat així un *neocomunitarisme* difós, com a reacció a les despeses socials del model de flexibilització econòmica i de vulnerabilitat social, que ha presidit i presideix l'univers normatiu generat pel conegut "pensament únic" triomfant (Alonso, 2000).

Així, entre l'Estat i el mercat es ve constituint –o revitalitzant– allò que els sociòlegs han vingut a denominar "tercer sector" o "tercer

sistema”, conformat per un important volum d’organitzacions i semiorganitzacions difoses en les quals ni el benefici monetari, ni el triomf en qualsevol elecció formal, ni la consecució de cap poder específic anima la seua acció; més bé suposen una xarxa específica d’actors que tracten de presentar davant els poders públics i privats una sèrie de demandes polítiques-socials que van des de les de caire mínimament expressiu –donar compte de necessitats i estats d’opinió no reconeguts pels conductes formals en qüestions com la defensa de les minories, dels grups ètnics, dels grups marginals...-, a les que duen a postular la gestió de fons públics per a l’atenció directa i la prestació de serveis socials determinats (Alonso, 1996).

D’aquesta manera, coneguem l’avanç d’un nou associacionisme que abasta des del relleu d’organitzacions religioses o civils moltes vegades amb una llarga història que es remunta fins i tot segles, a l’aparició pública d’organitzacions no governamentals hereus del sentit i els discursos dels nous moviments socials en el desenvolupament dels drets creixents dels anys seixanta i setanta. A més a més, avui dia, el tercer sector tendeix a trencar-se en una part empresarialitzada o monetaritzada i altra premarginada, producte de l’impacte de la dualització i fragmentació social de la postcrisi. D’aquesta forma, certes xarxes associatives més instrumentals, desenvolupades i sedimentades, capaces de subministrar professionalment prestacions o gestions, passen a integrar-se subordinadament al sistema mercantil, o acaben entrant en sistemes d’economia social o solidària en forma de prestació de serveis de proximitat –cura a domicili, atenció a la tercera edat...- (Alonso, 2000).

1.6. LES PARTICULARITATS DEL MÓN DEL TREBALL A L’ESTAT ESPANYOL

A L’Estat Espanyol l’època més pròxima al Keynesianisme coincideix amb el final de la Dictadura Franquista, en unes condicions de plena ocupació i amb una forta intervenció governativa en el model de relacions laborals. La Dictadura desplegarà una forta regulació pública, protectora de les condicions de treball en l’àmbit de les relacions

laborals individuals. El 'peculiaritat' keynesianisme a l'espanyola (si més no, a més d'estar sotmesos a un règim feixista) es centrà en la llibertat sindical: no havia més sindicat legalitzat que l'oficial, únic i obligatori. No existia el dret a la vaga i la negociació col·lectiva és circumscrita únicament als salaris, els quals havien de ser ratificats pel govern per a tenir validesa. Per tant, no es pot parlar d'un pacte entre capital i treball -tret clau del Keynesianisme-, sinó més bé d'una actuació autoritària sense contar amb el sindicalisme, és a dir, d'un *paternalisme repressiu* (Ibáñez, 2002).

La transició política de la dictadura a la democràcia parlamentària suposà el reconeixement dels sindicats i l'acord a finals dels setanta entre capital i treball. Aquest endarreriment, tenint en compte que aquest pacte a Europa es donà a la dècada dels '50, té conseqüències tant en allò que anomenem Estat del Benestar com en les posteriors aplicacions de mesures neoliberals: un diagnòstic 'optimista' vers la durada de la crisi de 1973, i la necessitat d'una política expansiva en les despeses públiques degut a la situació política i a les aspiracions socials d'un major nivell de vida de la societat espanyola, feu que s'aplicaren mesures de despesa pública típicament keynesianes, alhora que augmentava l'atur com a la resta de l'occident capitalista (Ibáñez, 2002).

Llavors, la transició política es va traduir en un fort increment en la protecció social; però aquest esforç es va estancar aviat des del punt de vista de la participació al PIB, les prestacions deixen d'augmentar a partir de 1983, i el total de les despeses socials a partir de 1985. Paral·lelament s'introdueix i aplica el criteri de la privatització almenys en tres sentits (Ibáñez, 2002): (i) Subcontractació de serveis públics; (ii) gestió pública de la prestació de serveis públics amb criteris de rendibilitat privada; i (iii) creació i desenvolupament d'entitats privades per a l'atenció de necessitats satisfetes tradicionalment per l'Estat.

L'hegemonia del neoliberalisme a l'àmbit de les relacions laborals es revela en l'acceptació quasi generalitzada de la tesi que afirma que el foment de la contractació temporal és la millor opció per a superar les crisis econòmiques i l'atur estructural. I és aquest el camí mamprés a

l'Estat Espanyol per tots els partits que han governat des de l'ensorrament de la dictadura –UCD, PSOE i PP- (Díaz-Salazar, 2003).

1.6.1. LA (DES)REGULACIÓ DEL MERCAT LABORAL A L'ESTAT ESPANYOL DES DE L'ENSORRADA DE LA DICTADURA FRANQUISTA

Anem a presentar seguidament les fites legislatives que han anat configurant el mercat de treball a l'Estat Espanyol després de la dictadura. La primera fita fonamental es troba a la *ley de Relaciones laborales de 1976*. Aquesta inicià la política de resposta sociolaboral al nou escenari internacional que s'estava articulant com a resposta a la crisi econòmica mundial dels setanta, de la que ja hem parlat adés. Aquesta és una època molt marcada pels primers passos de la transició democràtica i la gran combativitat sindical desenvolupada al llarg dels darrers anys del franquisme. Aquest fet provocà que la llei de 1976 donés prioritat a l'ocupació estable i només es contemplés la temporalitat com quelcom excepcional. En canvi, els decrets que donaren cos real a aquesta llei anaren introduint una creixent flexibilització laboral. Entre 1978 i 1980 es va autoritzar la contractació laboral no causal, és a dir, no lligada a treballs molt específics que només es desenvolupen al llarg d'un període temporal determinat. D'aquesta manera s'inicià el desmatellament pràctic del principi d'estabilitat en l'ocupació (Díaz-Salazar, 2003).

Els *Pactes de la Moncloa*, signats a octubre de 1977 per totes les forces polítiques parlamentàries i avalats per les grans centrals sindicals, foren decisius per a consolidar la política de flexibilització laboral; suposaren ajust econòmic i moderació salarial a canvi del compromís d'introduir una sèrie de reformes orientades a la modernització de l'Estat Espanyol. Posteriorment es signaren altres acords en aquesta època que foren marcant la política laboral: l'Acord Marc Interconfederal (1979), l'Acord Nacional d'Ocupació (1981), l'Acord Interconfederal (1983) i l'Acord Econòmic i Social (1984). Aquests acords suposaven teòricament una moderació salarial, però en la pràctica suposaren la caiguda dels salaris reals (Ibáñez, 2002).

Dos canvis fonamentals a nivell legislatiu que es donaren només entrar en la dècada dels vuitanta foren: l'aprovació de l'Estatut dels Treballadors i de la Llei Bàsica d'Ocupació, ambdues a 1980. Marquen l'inici d'una nova etapa que es caracteritza pel canvi de la intervenció estatal i la presència de les organitzacions sindicals en la negociació (Ibáñez, 2002).

L'Estatut dels Treballadors (ET) presenta algunes innovacions a considerar (Ibáñez, 2002):

- Es reconeix el dret a sindicar-se, i dues formes de representació sindical: els comitès d'empresa i els sindicats.
- Limita l'intervencionisme de l'Estat, reconeixent l'autonomia col·lectiva de les parts socials, els sindicats i els empresaris.
- Es tipifiquen les formes especials d'ocupació salarial, justificades en el text per la greu situació de l'ocupació.

L'ET, en definitiva, incorpora una certa flexibilitat en l'ordenament laboral espanyol, en introduir la possibilitat de la contractació temporal, malgrat que encara de manera subordinada (Ibáñez, 2002). Aquesta flexibilitat s'intensifica gràcies a la reforma que es realitza sobre l'ET a 1984, introduint catorze noves modalitats de contractació temporal, que feren possible la proliferació posterior d'allò que vam conèixer com 'contractes escombraria' (Díaz-Salazar, 2003).

Abans de seguir avançant en les transformacions legislatives encaminades a flexibilitzar el mercat laboral espanyol, cal que ens aturem un moment en dos dels elements que participen d'aquesta particularitat de l'Estat Espanyol i que es troben a l'arrel de molts dels canvis legislatius esdevinguts –o almenys a les seues justificacions-. Són concretament, la lluita contra les altíssimes taxes d'atur, així com també –en altre ordre de coses- la incorporació espanyola a la Unió Europea.

1.6.1.1. Dos elements que estimulen les polítiques de flexibilització del mercat laboral espanyol: el problema de l'atur a l'estat espanyol i la incorporació a la unió europea

A. El problema de l'atur a l'Estat Espanyol:

L'atur a l'Estat Espanyol és una fita fonamental per a situar el procés de flexibilització en el mercat laboral, perquè totes les reformes laborals posades en marxa a partir de 1980 s'han motivat amb la pretensió de reduir la desocupació, des de la idea que desregulant el mercat de treball s'anava a augmentar l'ocupació (Ibáñez, 2002).

Seguidament presentem un quadre resum amb la taxa d'atur per anys de la població en general en l'Estat Espanyol:

Any	Taxa d'atur	Any	Taxa d'atur	Any	Taxa d'atur	Any	Taxa d'atur
1976	4.72	1983	17.97	1990	16.09	1997	20.22
1977	5.69	1984	21.08	1991	16.93	1998	18.09
1978	7.62	1985	21.48	1992	20.03	1999	15.32
1979	9.52	1986	20.64	1993	23.83	2000	13.44
1980	12.43	1987	19.75	1994	23.90	2001	10.50
1981	14.99	1988	18.31	1995	22.76	2002	11.45
1982	16.61	1989	16.88	1996	21.73	2003	11.20

Quadre d'evolució de l'atur a l'Estat Espanyol (Quadre d'elaboració pròpia amb les taxes d'atur del 4rt trimestre dels anys citats. Font: Enquesta de Població Activa, elaborada per l'Institut Nacional de Estadística).

L'atur a l'Estat Espanyol té unes connotacions diferents al d'altres països europeus. Aquests són alguns dels trets diferencials (Gorosquieta, 1997):

- Tornada dels emigrants: la crisi de 1973 dugué l'aparició de l'atur als països receptors d'emigrants, i es va produir la tornada a casa d'uns 40.000 emigrants a l'any.
- Incorporació de la dona al mercat laboral: encara que són baixos els índexs d'incorporació de la dona al món del treball, fou una incorporació prou brusca.

- Destrucció massiva del treball empresarial (sector secundari): el moderat creixement del sector serveis fou incapaç d'absorbir la continua perduda de llocs de treball.
- Explosió demogràfica a finals dels cinquanta i als seixanta: això provocà que als vuitanta l'economia espanyola havia de crear 200.000 llocs de treball nous per poder absorbir aquesta demanda.
- Reestructuració del capitalisme espanyol: tocava adaptar-se no només a les noves tecnologies sinó també a la competència que implicava un mercat obert.

B. La incorporació de l'Estat Espanyol a la Comunitat Econòmica Europea:

La incorporació de l'Estat Espanyol a la Comunitat Econòmica Europea a 1986 va significar l'entrada a una economia oberta i a unes directrius marcades pel neoliberalisme. La signatura del Tractat de la UE a 1991 suposà la necessitat d'adoptar mesures flexibilitzadores, sobretot al mercat laboral. Algunes de les mesures generals que marcava el Pla de Convergència amb Europa foren les següents (Ibáñez, 2002):

- En relació a la política macroeconòmica: les polítiques macroeconòmiques són, d'una banda, la política monetària per a controlar el nivell de preu i el tipus de canvi de la moneda; i d'altra banda, la política fiscal i pressupostària, encarregada de controlar el dèficit públic.
- En relació a les mesures estructurals: l'actuació es centra en tres àrees, 1) la mobilitat geogràfica i funcional de la mà d'obra, 2) l'enfortiment del procés de recerca d'ocupació; i 3) la formació professional.
- Altres mesures: mesures per a liberalitzar diversos sectors - transport, telecomunicacions...- per a que puga haver competència. També el sector públic té que passar pel mercat i la competència.

La necessitat de complir el Pla de Convergència amb Europa ha fet que Espanya adapte la legislació laboral d'una manera molt ràpida. Fins 2001 s'havien fet 15 modificacions de l'ET. Les modificacions fetes a l'ET anteriors a 1994 han afectat a qüestions parcials; en canvi, la reforma de 1994 i la de 1997 incorporen canvis substancials que comporten innovacions transcendents que alteren qualitativament l'orientació global de la llei (Ibáñez, 2002), i en aquests ens centrem al següent apartat.

1.6.1.2. Mesures flexibilitzadores que apareixen a partir de la reforma de 1994 i en les següents reformes:

Per a exposar les mesures flexibilitzadores més importants que s'han anat introduint, anem a agrupar-les en tres tipus de mesures, seguint a Ibáñez (2002): les d'entrada al lloc de treball, les de manteniment del lloc de treball, i les d'eixida del lloc de treball.

A. Mesures que flexibilitzen l'entrada:

Entre les mesures legislatives que flexibilitzen l'entrada al lloc de treball destaquen: la legalització de les agències privades de col·locació, la legalització de les empreses de treball temporal, i el naixement de noves formes de contractació.

En relació a les *agències privades de col·locació*: La llei de 10/1994 suposa una modificació del règim jurídic de col·locació. L'aspecte més destacat és la consagració de les agències privades de col·locació, trencant amb la nostra tradició normativa d'atribuir el monopoli en matèria de contractació a una entitat pública. La justificació fou la necessitat de millorar els serveis públics d'ocupació, eliminant carregues burocràtiques.

En relació a les *Empreses de Treball Temporal*: aquesta llei introdueix aquesta altra novetat. L'ET prohibia el reclutament de treballadors i la seua contractació per a prestar-los o cedir-los. Les justificacions per a la seua inclusió en la llei de 1994 foren les següents: l'adaptació amb la UE; la necessitat de legalitzar allò que ja es feia clandestinament; la necessitat d'adaptar-se al sector serveis, que requeria més flexibilitat i

rapidesa; l'afavorir l'accés a l'activitat laboral; i el permetre la familiarització amb la vida laboral.

Per últim, respecte a les *noves modalitats de contractació*: el contracte indefinit perd la seua hegemonia. L'ET estableix ja altres modalitats de contractació, encara que afirma que s'entendrà en principi tot contracte realitzat com indefinit. A 1984 s'inclouen noves modalitats de contractació, per a "adaptar la mà d'obra a les necessitats de l'empresa i del mercat". Posteriors reformes legislatives van incloure noves formes de contractació i modificant les existents.

B. Mesures que flexibilitzen el desenvolupament:

Sobre les mesures que flexibilitzen el desenvolupament pròpiament de la feia, destaquen: els canvis esdevinguts en relació a l'ordenament dels temps de treball, a les hores extraordinàries, i a la mobilitat funcional i geogràfica.

En relació a l'ordenament dels *temps de treball*: en la llei de 1995, Es produeixen canvis en relació amb la jornada laboral, concretament als seus límits màxims. El límit setmanal desapareix, establint-se un còmput anual. Aquest còmput queda reservat a la negociació de les parts.

En relació a les *hores extraordinàries*: en la mateixa llei es modifica el cost de la hora fora de la jornada laboral, abaratint-se. D'una penalització a l'ET del 75% passa a ser un preu fixat per les parts, que no pot ser inferior al preu de la hora en la jornada normal.

Per últim, en relació a la *mobilitat funcional i geogràfica*: respecte a la mobilitat funcional, els grups professionals desapareixen –estaven presents a l'ET- per a donar pas a una discrecionalitat per a acomodar la mà d'obra a les necessitats de l'empresa, sense necessitat d'autorització administrativa. La mobilitat geogràfica també pateix modificacions. A les raons productives i d'organització –ja presents a l'ET-, s'afegeixen raons econòmiques que poden justificar el trasllat d'un/a treballador/a, a la reforma de 1995. El trasllat s'ha de executar

d'immediat i el/la treballador/a ha d'assumir aquesta decisió o extingir el contracte.

Aquestes modificacions substancials de les condicions de treball representen un canvi als mecanismes de regulació, que passen de la negociació amb els representants dels treballadors a la mera consulta; i de l'autorització administrativa prèvia al control judicial, que necessàriament és un control a posteriori, una vegada s'han produït les transformacions (Olarde, 1994).

C. Mesures que flexibilitzen la eixida:

I, per últim, en relació a les mesures de flexibilització de l'eixida del lloc de treball, destaquen dues d'elles: l'augment de les causes de comiat procedent, així com l'abaratiment del comiat.

En relació a les *causes d'acomiadament procedent*: la reforma de 1995 admet l'acomiadament per raons objectives: econòmiques, organitzatives o de producció. A la reforma de 1997 s'amplien les raons per a l'acomiadament a "la necessitat d'enfrontar les situacions negatives de l'empresa o per a superar aquelles que impedeixen el seu bon funcionament". La reforma de 2001 segueix en aquesta línia, ampliant l'acomiadament procedent "als contractes per temps indefinit concertats per a l'execució de plans i programes públics sense dotació econòmica estable i finançats per consignacions pressupostàries anuals, per la insuficiència de l'assignació pressupostària per al manteniment del lloc de treball".

I respecte a l'*Abaratiment de l'acomiadament*: ací cal destacar la creació d'una nova modalitat de contractació "el contracte de foment de la contractació indefinida" que abarateix la despesa d'acomiadament improcedent. A més a més, s'amplien progressivament els col·lectius socials que poden ser contractats per aquesta modalitat, generalitzant-se finalment.

A mode de conclusió, podem afirmar que la política espanyola de precarietat laboral desenvolupada pels diversos governs de la UCD, el PSOE i el PP s'inscriu en el context internacional d'hegemonia del

neoliberalisme i del seu particular model de relacions laborals, que de forma esquemàtica Díaz-Salazar (2003) resumeix, en relació al cas espanyol, a les següents fites: a. Afebliment dels sindicats; b. Foment de la contractació temporal, la subcontractació i el treball a temps parcial; c. Privatització dels serveis públics i creació d'empreses de treball temporal; d. Reducció de la fiscalitat i de les cotitzacions empresarials i foment dels plans privats de pensions; e. Empenta de la mobilitat geogràfica, d'horaris i de funcions; f. Reducció de les prestacions per desocupació; g. Reducció de les despeses empresarials per comiat; h. Vinculació dels salaris a la productivitat i no a l'increment dels preus, eliminant-se les clàusules de revisió salarial; i. Tendència a substituir els convenis col·lectius per contractes personalitzats; i per últim, j. Privatització d'empreses públiques i dràstica reducció de creació d'ocupació per part de l'Estat.

1.6.2. EL CAS VALENCIÀ

Finalment, amb aquest apartat volem presentar un conjunt d'elements que ens permetran tenir una millor imatge del mercat laboral concret en el qual s'ha desenvolupat aquesta Tesi, el del País Valencià. Anem a aprofitar per això el treball fet en relació amb el model valencià d'ocupació per Banyuls, Cano, Picher i Sánchez (2002), on s'analitzen les tendències quantitatives i qualitatives de l'evolució del mercat laboral valencià entre 1994 i 2001 fonamentalment.

1.6.2.1. Dades globals de l'evolució del mercat laboral valencià:

Aquests autors posen de manifest, a partir de l'estudi de les dades recollides per l'Enquesta de Població Activa –EPA– fonamentalment, com l'evolució del mercat de treball valencià des de 1994 a 2001 es concreta en un increment important de l'ocupació –31'5%–, un augment de la taxa d'activitat en dos punts percentuals, una reducció de la taxa d'atur de quasi catorze punts, i un augment de la taxa d'ocupació de nou punts. En comparar aquests resultats amb els resultats corresponents per al conjunt de l'Estat Espanyol, el País Valencià registra en aquest període una major creació d'ocupació i una major reducció de la taxa d'atur. Aquest primer balanç positiu per al mercat de treball valencià cal matisar-lo al comparar el País

Valencià amb la mitjana europea, on ens trobem que la taxa d'ocupació valenciana és inferior a l'europea, i la taxa d'atur, en canvi, és superior.

L'anàlisi de la situació laboral per sexes i per edat, ens fa introduir més matisos als trets positius de la creació d'ocupació. Quant al sexe, l'ocupació femenina ha crescut a un ritme més ràpid que la masculina, però les diferències inicials respecte a mobilització i atur eren tan elevades que persisteix una negativa situació laboral de les dones. Així, la incidència de l'atur és significativament superior entre les dones, i la diferència en la taxa d'ocupació entre sexes s'ha mantingut quasi constant en 27 punts.

En relació amb l'edat, mentre que la taxa d'atur global valenciana es redueix en més de la meitat en aquest període de temps, la reducció és inferior en el cas dels joves d'entre 16 i 19 anys i en els majors de 55 anys. D'altra banda, les taxes d'atur dels col·lectius amb menys de 25 anys continuen essent significativament superiors a la mitjana malgrat haver-se reduït.

En relació a la reducció de l'atur de llarga durada, presenta una reducció continuada durant aquests anys. No obstant això, continua sent un problema important ja que una cinquena part dels aturats valencians porta més de dos anys buscant feina.

En relació amb la distribució sectorial de la població ocupada, cal assenyalar la reducció en termes absoluts i relatius experimentada per l'agricultura valenciana, que s'ha reduït en un 28% -suposant al 2001 el 4'4% de la població ocupada-. D'altra banda ha crescut l'ocupació en indústria, construcció i serveis, però amb ritmes i intensitat diferents. L'ocupació industrial ha tingut certs anys de caiguda en termes absoluts, malgrat haver augmentat un 10% entre 1994 i 2001, i ha perdut importància relativa dins de l'ocupació al País Valencià -al 2001 suposava el 24% de la població ocupada-. El sector serveis ha experimentat un creixement d'ocupació gairebé continu, un 40% entre 1994 i 2001, millorant la seua posició en la distribució sectorial de la població ocupacional valenciana -al 2001 suposava el 60% de la població ocupada-. És el sector de la construcció, tanmateix, el sector

que ha registrat un major augment de l'ocupació, del 112% entre 1994 i 2001.

1.6.2.2. Condicions d'ocupació i treball:

De 1998 a 2001, quatre de cada cinc ocupats al País Valencià eren treballadors assalariats, i més d'una tercera part d'aquests últims tenien un contracte temporal. Les taxes de temporalitat són dues vegades i mitja superiors a la mitjana europea.

En relació al tipus de jornada laboral, s'observa un creixement del pes relatiu dels assalariats a temps parcial. En relació a aquest tema cal ressaltar el ritme amb el qual va creixent aquest tipus de jornada, un ritme que suposa triplicar la seua incidència entre 1993 i 2001. Aquesta progressiva extensió de l'ocupació a temps parcial s'ha acompanyat d'un cert creixement en el volum d'hores en que consta aquesta jornada. Cal assenyalar també que són les dones el col·lectiu més intensament afectat pel treball a temps parcial.

Uns salaris relativament reduïts són una altra de les característiques diferencials del model d'ocupació valencià. El cap moment durant aquest període el salari mitjà valencià ha assolit un valor igual o superior al 90% dels del conjunt de l'Estat Espanyol.

També les dades de sinistralitat laboral presenten un balanç molt negatiu al País Valencià. Durant aquests anys s'agreuja aquest problema: a partir de 1994 hi ha un ritme continuat de creixement de la incidència i freqüència dels accidents, el qual camina paral·lel a l'experimentat a nivell espanyol, però més intens; malauradament, quelcom semblant ocorre amb la gravetat dels accidents.

Un factor rellevant que influeix sobre la gestió de la mà d'obra és la grandària empresarial. En aquest sentit destaquem dos elements: l'escàs control de les petites empreses sobre els seus mercats, que pressiona cap a una gestió laboral precaritzadora en el marc d'una flexibilitat estàtica i defensiva (Cano, 2000), junt al fet que al si de les petites empreses s'estableixen relacions laborals informals i individualitzades, sovint sense mediació sindical, caracteritzades per

una gestió paternalista de la força de treball, barreja de discrecionalitat, benevolència i autoritarisme (Prieto, 1999c).

Aquesta petita reflexió és molt pertinent atesa la preponderància de la petita dimensió al teixit empresarial valencià. Destaca en primer lloc la importància de les microempreses –empreses amb un o dos treballadors-, les quals suposen la meitat de les empreses registrades pel Cens de la Seguretat Social al País Valencià. Al voltant del 85% de les empreses valencianes tenen menys de deu treballadors i el 95% no superen els 25 treballadors. En aquest entorn de reduïda grandària empresarial, les pràctiques de gestió de la força de treball es limiten bàsicament a la utilització de la contractació temporal i l'acomiadament com a formes de flexibilitat i control simple dels treballadors, que proporcionen un ajust poc costós a la inestabilitat i la incertesa quantitativa de la demanda, així com disciplina laboral i segmentació de la mà d'obra (Prieto, 1989;Cano, 2000).

Aquest recorregut al llarg d'uns quants indicadors de les condicions de treball i ocupació al País Valencià evidencia com una part substancial de la realitat laboral valenciana és precària per al treballador. I ho és d'una forma que podríem qualificar d'integral, ja que les diverses manifestacions d'aquesta precarietat laboral – inestabilitat de l'ocupació, degradació de les condicions de treball, salaris baixos,...- es troben interconnectades. D'altra banda, tot i la relativa generalització d'aquestes condicions laborals precàries, certs col·lectius es veuen més forçats que altres a ocupar aquest segment laboral: dones, joves i immigrants (Banyuls, Cano, Picher i Sánchez, 2002).

Concloent aquesta secció de la Tesi dedicada a les transformacions esdevingudes al món del treball, considerem que, en comptes de la Tesi de la fi del Treball, més bé tot indica que més que el problema siga ara aquesta fi del treball, el principal problema sembla ser més bé la quantitat de treball sense qualitat (Pérez Sánchez, 2003). El treball segueix sent central a les vides de les persones malgrat que s'està debilitant com a factor d'integració social, especialment en situacions familiars inestables o per situacions d'aïllament social que sorgeixen del desmuntatge de l'Estat del Benestar (Kovács, 2002).

<p style="text-align: center;">ÍNDIX CAPÍTOL 2 MUTACIONS AL MÓN EDUCATIU</p>
--

2.1. EDUCACIÓ I MODERNITAT: EL PAPER DE L'ESCOLA EN LA TRANSICIÓ AL MÓN CONTEMPORANI

2.2. EDUCACIÓ I SEGONA MODERNITAT: NEOLIBERALISME I EDUCACIÓ

2.2.1. TENDÈNCIES DE CANVI ALS SISTEMES EDUCATIUS

2.3. L'ESCOLA COM A LLOC DE TREBALL: LA PROFESSIÓ D'ENSENYAR

2.3.1. LA CONFIGURACIÓ DEL TREBALL D'ENSENYAR, DE PROFESSIÓ LLIURE A PROFESSIÓ D'ESTAT

2.3.2. REFORMULACIÓ DEL PAPER DEL DOCENT EN LA SEGONA MODERNITAT

2.3.2.1. La proletarització del treball docent

2.4. LES *PARTICULARITATS* EDUCATIVES DE L'ESTAT ESPANYOL

2.4.1. ETAPES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA A L'ESTAT ESPANYOL DES DELS '70

2.4.2. LA REFORMA CURRICULAR I EL SEU PAPER EN LA INCURSIÓ DE LES RACIONALITATS NEOLIBERALS AL SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL

2.4.2.1. Reforma curricular i neoliberalisme

2.4.3. CONSTATAcions DE TENDÈNCIES AL SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL

2.4.3.1. Dualitat Escola Pública/Escola Privada

2.4.3.2. Mercantilització del sistema educatiu espanyol

CAPÍTOL 2. MUTACIONS AL MÓN EDUCATIU

2.1. EDUCACIÓ I MODERNITAT: EL PAPER DE L'ESCOLA EN LA TRANSICIÓ AL MÓN CONTEMPORANI

Un dels trets fonamentals de la modernitat fou la construcció dels sistemes socials i culturals de regulació, és a dir, de noves relacions entre les practiques d'un nou Estat -l'Estat-Nació- i les pautes de comportament dels individus. Un d'aquests sistemes fou l'escolarització. L'organització de l'escolarització i la pedagogia configuren un camp social en què pren forma el govern dels individus. En particular, la regulació dels processos escolars també implica la regulació del grup social que té al seu càrrec la tasca educativa, i impacta sobre els seus subjectes com a mecanisme d'autodisciplina, produint una estructura cognitiva, esquemes classificadors, opcions i limitacions al voltant de què és allò bo, allò normal i allò possible (Birgin, 1999).

D'entrada podem posar de manifest el paper jugat per l'escola i l'escolarització als processos de transició de la societat tradicional – l'Antic Règim- a la societat moderna almenys en quatre processos clau per aquesta (Fernández Enguita, 1998): la industrialització, la formació de les nacions, la constitució de la ciutadania i la modernització de les actituds.

La industrialització suposà per a milions de persones el pas d'una producció de subsistència, o de petits comerciants, al treball organitzat, assalariat i sotmès a la regularitat impersonal de la maquina i a la pressió de la competència. Per a les noves generacions, aquesta transició l'aportava l'escola; en aquesta aprenien –com aprenem ara també- a complir un horari, a treballar amb regularitat, a fer allò que et diuen que faces, quan t'ho diuen i com t'ho diuen, siga o no de l'interès de qui té que fer-ho...; en definitiva, posar la seua capacitat d'actuar a disposició d'un altre.

En relació a *la formació de les nacions*, l'escola realitzà el paper de difondre entre les masses un muntatge cultural articulat des de les

élites; encarregant-se d'afavorir la comunicació en unificar la llengua, inventant i transmetent un passat comú al llarg de la història, esborrant les fronteres interiors i subratllant les exteriors gràcies a la geografia, aplanant el pas al mercat unificat mitjançant l'homogeneització dels sistemes de peses i mesures...; assolint l'adhesió al poder existent mitjançant l'adoctrinament polític i ideològic.

D'altra banda, quan parlem de *constitució de la ciutadania*, ens estem referint al sorgiment d'una nova relació entre l'individu i l'estat. Aquesta nova relació vindria caracteritzada pel reconeixement a tots els individus adults i adultes de drets iguals –matisant que primer s'els reconegué als homes abans que a les dones, als propietaris abans que als no propietaris...-, i l'establiment d'una relació amb el poder públic lliure d'intermediaris, com abans eren tot tipus de corporacions –les ciutats, les famílies, els gremis, els feus...-. Considerant la constitució de la ciutadania en tres etapes: jurídica –igualtat davant la llei-, política –democràcia-, i social –serveis públics i seguretat social-, l'escola és un instrument essencial de les dues primeres, donat que l'exercici dels drets civils i polítics requereixen del seu coneixement i certa destresa en el seu maneig, i també és part integral de la tercera, donat que la mateixa escola és probablement, com a institució, la principal realització de l'Estat de Benestar. Aquests ideals de constitució de la ciutadania no estàvem només al si dels plantejaments que articularen el naixement i consolidació de l'escola pública –dirigida i controlada per l'Estat-, sinó que també estaven als arrels d'experiments educatius laics no-estatalitzats, com ara l'Escola Nova arreu dels països industrialitzats o l'Institut Lliure d'Ensenyança a l'Estat Espanyol.

Finalment, també jugà un paper important, malgrat que tal volta més difús, en *la modernització de les actituds*. El pas per les aules significà i significa per a una gran part de la humanitat la seua primera i de vegades la darrera oportunitat de transcendir els estrets límits de les comunitats familiar i local. Elements aparentment tan insubstancials com la presència d'un rellotge a la paret de l'aula impliquen per si mateixos una actitud davant el temps radicalment diferent a la pròpia de les societats camperoles i les economies de subsistència. El maneig de coneixements abstractes representa el distanciament de la pròpia

experiència, la qual cosa és condició necessària –malgrat que no suficient- per a tenir una visió crítica d'un mateix i del seu entorn. El cultiu del saber profà, malgrat que s'adorne, com durant la dictadura franquista, amb sobredosis d'adoctrinament religiós, implica per se un pas decisiu cap a la secularització de la vida material i espiritual. La recerca i l'avaluació formalment igual de l'èxit individual separen a l'individu del grup per a sotmetre'l a la institució, però també, per a obrir-li noves perspectives al desenvolupament de les seues capacitats. En definitiva, l'escola ha estat, i segueix estant, un instrument d'obertura, d'il·lustració.

2.2. EDUCACIÓ I SEGONA MODERNITAT: NEOLIBERALISME I EDUCACIÓ

Estem assistint a una redefinició dels vincles entre el sistema educatiu i el món productiu. Les fronteres entre ambdós móns estan desdibuixant-se. Aquestes fronteres permetien una autonomia relativa entre ambdós móns. Autonomia que es veu permanentment atacada actualment pel procés obert des dels plantejaments neoliberals, per la mercantilització de totes les esferes de la vida (Rifkin, 2000).

Ens trobem en un temps de trencament de certes que han estat estructurals i estructurants del treball docent (Birgin, 1999):

Certesa 1: “la ciència, coneixement vertader i font de progrés”. Es redueixen les certes atribuïdes a la perícia científica i s'erosiona el seu caràcter absolut. Juntament amb això, el segle XX mostra amb la major crueltat que la ciència no és només font de progrés (Hobsbawn, 1995).

Certesa 2: “l'escola, temple del saber”. L'escola, espai privilegiat per a la modernitat per a la transmissió de la cultura lletrada i les certes científiques, avui veu qüestionat el seu poder simbòlic i la seua fiabilitat (Da Silva, 1996; Giddens, 1994) davant l'explosió de noves condicions de formació de la identitat, nous entorns de socialització i també noves agències culturals. Entra també en crisi el lloc tradicional

dels docents com a portaveus autoritzats i actualitzats de la cultura (Sarlo, 1994).

Certesa 3: “una ocupació estable i un salari segur”. Les noves dinàmiques del mercat laboral alteren l’estabilitat construïda des de la plena ocupació i la condició salarial (Castel, 1997), trobant-nos amb una ocupació docent cada vegada més precaritzada. L’ajust estructural implica directament a l’Estat com a ocupador i debilita la previsibilitat del dia a dia mostrant que res assegura un lloc en el teixit social. L’Estat canvia el seu paper regulador i s’obri el mercat de l’educació i de les credencials educatives.

En aquest panorama de trencament de certeses està produint-se una reconstrucció de la docència. S’està gestant un ‘nou docent’ i una ‘nova escola’. Es construeixen noves formes escolars en el marc d’un nou Estat i un nou lloc per a allò públic i el mercat. Beare (1982) afirma que el sistema educatiu s’enquadra actualment en un moviment de lliure mercat. La productivitat es planteja com un dels objectius essencials. La competitivitat intra i extra escolar es torna una obsessió. L’antiga preocupació per la igualtat d’oportunitats ha donat pas a la preocupació per la recerca de la qualitat en l’ensenyament, reforçada per la proliferació d’estudis internacionals comparats –com els que presenta l’OCDE- i pel discurs sobre la ‘societat del coneixement’.

Brown (1990) ens delimita aquesta deriva mercantilista en comparar allò que ell anomena les tres *onades* bàsiques del canvi educatiu modern. Brown distingeix una primera onada bàsicament orientada cap a l’extensió de l’escola de masses a les classes treballadores; seguida d’una segona onada orientada cap a una nova articulació de l’escola i la societat mitjançant la substitució del dogma de la predestinació social per l’ideal d’igualtat d’oportunitats i els valors del mèrit i l’assoliment. Per últim, tenim una tercera ona, l’actual, orientada cap a la substitució del principi de la meritocràcia pel de la *parentocràcia*. El tret més característic d’aquesta darrera és el canvi experimentat per la legitimitat educativa, doncs el pes dels resultats educatius ja no recau sobre l’Estat, sinó sobre les escoles com a tal i sobre els pares que acudeixen a elles com a clients.

Aquesta tercera onada presenta les escoles com a empreses independents, cada vegada més subjectes a la disciplina del mercat i cada vegada més responsables del seu propi finançament a mesura que es van imposant models de matriculació oberta i exàmens centralitzats que proporcionen als pares les senyals de mercat que “tot consumidor ben informat precisa” (Terrén, 1999).

Llavors, Les estratègies neoliberals en el món de l'educació van encaminades a la institucionalització del principi de competència com a eix del sistema escolar mitjançant un nou sentit comú tecnocràtic, que té com a premisses bàsiques: 1. L'establiment d'un control de la qualitat als sistemes educatius; 2. L'articulació i subordinació del sistema educatiu a les demandes del mercat laboral -aquesta estratègia es duu a terme mitjançant la centralització del control pedagògic (disseny de la currícula i avaluació/formació dels docents)-; i 3. La descentralització dels mecanismes de finançament i gestió dels centres escolars, com si foren empreses que han de rendibilitzar la seua activitat (Pérez Hernández, 1998).

Aquest triomf de la lògica del mercat no es manifesta de manera monolítica ni homogeneïtzant. Ans al contrari, aprofita discursos i pràctiques que poden semblar fins i tot antagòniques, com els plantejaments neoconservadors i les pedagogies constructivistes, posant-los al servei de les racionalitats neoliberals de govern.

Més endavant dedicarem un apartat a parlar de la relació entre les pedagogies constructivistes i el neoliberalisme, però ara ens detindrem uns paràgrafs en l'estranya parella, profitosa aliança que es retroalimenta i s'autoreforça, que fan neoconservadurisme i neoliberalisme. El neoconservadurisme es fonamenta principalment en una valoració romàntica del passat, un passat en el qual imperava el 'vertader coneixement' i la moralitat, on cada persona 'coneixia el seu lloc', on unes comunitats estables guiades per un ordre natural ens protegien de les coses dolentes de la societat. Els neoconservadors i neoconservadores lamenten l'abandó del curriculum tradicional i de la història, la literatura i els valors que diuen representaven. Darrere d'aquesta inquietud es troben uns supòsits històrics sobre 'la tradició', l'existència d'un consens social entorn a allò que es considera

coneixement legítim i la superioritat cultural. Entre les polítiques que es proposen des d'aquesta postura ideològica es troben els curricula i els exàmens obligatoris d'àmbit nacional, el 'retorn' a uns nivells de qualitat més alts, la revivificació de 'la tradició d'Occident' i del patriotisme, i variants conservadores de la formació del caràcter (Apple, 2001).

Doncs, com acabàvem de dir abans, no existeix necessàriament contradicció entre un conjunt general d'interessos i processos mercantilitzadors i desreguladors, com ara els plans d'elecció de centre i els xecs escolars -neoliberals-, i un conjunt de processos fortament reguladors com l'establiment de normes, curricula i exàmens d'àmbit nacional -neoconservadors-. La forma reguladora permet a l'Estat mantenir la direcció dels objectius i els processos de l'educació des de dins dels mecanismes del mercat. Aquesta direcció a distància amb freqüència s'ha plasmat en la implantació de normes, curricula i exàmens de caràcter obligatori (Apple, 2001).

Llavors, trobem que les transformacions que estan donant-se als sistemes educatius dels països occidentals capitalistes presenten un moviment simultani cap a la descentralització de certs tipus de decisions i cap a la centralització d'altres. Als darrers anys, ha cobrat més força encara el discurs de la desregulació i de la qualitat en l'ensenyament, presentats com a objectius que no només no es contradueixen sinó que es complementen amb la igualtat d'oportunitats i de condicions de prestació del servei. Les directrius dels organismes internacionals -per exemple el Consell d'Europa o l'OCDE- sobre descentralització educativa i sobre indicadors internacionals d'avaluació dels sistemes educatius, el discurs de la necessitat de la formació permanent que desallotja l'educació dels centres escolars, les tendències recentralitzadores del curriculum des d'un punt de vista eurocèntric i la reconceptualització del treball docent -processos de desqualificació i intensificació (Sultana, 1995)-, són aspectes de l'agenda política europea en educació (Bonal, 1998).

En particular, els governs centrals estan assumint el paper de poder en l'establiment dels objectius educatius generals, imposant els curricula i establint mètodes comuns de rendiment de comptes; de tal forma que

les decisions que es prenguen en cada escola s'enquadren en un marc general de referència de prioritats determinades pels òrgans centrals i, més important encara, en el context de les limitacions del pressupost delegat (Angus, 1993). És a dir, està produint-se una reafirmació de l'autoritat mitjançant el curriculum, els nivells i les formes tradicionals d'ensenyament; emfasitzant, alhora, l'individualisme i la submissió a les forces del mercat, així com el fet d'aconseguir que les escoles siguen més eficaces i responsables en relació amb els seus 'clients' (Smyth, 1993).

El procés d'autonomia escolar s'orienta, llavors, a reforçar els controls centrals mitjançant uns curricula i marcs de referència de caire nacional: els tests que s'apliquen en l'àmbit nacional, els nivells i competències establerts per a tot l'àmbit nacional, l'avaluació del professorat i l'auditoria curricular...; mentre es proclama la potenciació de les escoles i les seues comunitats locals (Smyth, 1993).

En definitiva, el gerencialisme i el mercat afavoreixen 'la direcció a distància', un nou paradigma de govern públic. La direcció a distància constitueix una alternativa al control coercitiu i normatiu. Els incentius substitueixen a les restriccions. La norma d'obligat compliment es reemplaça per la rendició posterior de comptes, basada en avaluacions de la qualitat o dels resultats. La coerció queda reemplaçada per l'autodirecció -l'aparença d'autonomia-. (Ball, 1993).

En el model d'Estat del Benestar, les concepcions dels/de les experts/es vers la salut, l'educació, l'economia... foren més o menys transferides a la maquinaria i als objectius del govern polític. Alhora, les tecnologies de l'Estat del Benestar proporcionaren al personal expert poders que els van permetre establir espais tancats, en els quals la seua autoritat no es posava en qüestió. Front això, a les formes de govern neoliberal, els poders conferits als coneixements positivistes del comportament humà del personal expert són transferits als règims calculadors de comptabilitat i de gestió financera; i els seus espais tancats són ara envaïts per un ventall de noves tècniques destinades a exercir un control crític sobre l'autoritat –les tècniques pressupostàries, les tècniques de comptabilitat i les auditories són les més rellevants- (Rose, 1997).

En definitiva, que ara, en plena expansió del neoliberalisme, el *curriculum* estiga més regulat des de dalt que als '80, i que es torne a una radical separació entre la direcció i les pràctiques pedagògiques, ens permet afirmar que les polítiques neoliberals tendents a posar-ho tot en mans del mercat, són compatibles amb curricula tancats i estructures organitzatives jerarquitzades, típiques dels plantejaments neoconservadors en educació (Rozada, 2002).

Amb vocació de resum, podem anotar un conjunt d'elements que identifiquen els efectes més significatius que estan tenint les polítiques i les pràctiques neoliberals al món de l'educació (Whitty, Power i Halpin, 1999): l'accentuació de les desigualtats en el sistema educatiu; l'apropament del paper dels directors escolars als de gestors empresarials; la precarització del treball dels professors; una tornada a les formes tradicionals d'ensenyar; la invasió d'un clima de competitivitat en el conjunt del sistema; i, per últim, un canvi en el sentit de la participació dels pares, passant aquests a comportar-se com a clients.

2.2.1. TENDÈNCIES DE CANVI ALS SISTEMES EDUCATIUS:

El neoliberalisme ha consolidat el convenciment personal del deure de la gestió continuada, quotidiana, provisional de la pròpia vida i de la dels teus. Algunes de les conseqüències –o situacions associades– d'aquest panorama per l'educació venen a ser (Cabrera, 2003):

a. L'educació mai havia estat tan estesa. La perduda de certes ha enfortit l'oferta i la demanda d'educació formal i informal. Producte, entre altres coses, de les teoritzacions sobre l'aprenentatge al llarg de tota la vida, el reciclatge permanent, la certificació de competències prèvies, la formació ocupacional i continuada... Si allò econòmic no existeix més que com a intercanvi d'oportunitats i possibilitats més o menys aprofitades, allò central a la societat passa a ser allò educatiu i cultural, és a dir el bagatge amb el qual comptes per a gestionar-te.

b. Si l'educació és la clau per a defensar's del mercat de treball, això té fins i tot un símbol identificable: es generalitza el valor del

curriculum vitae, que desborda el caràcter històric que el circumscriu a la classe mitjana.

c. La desaparició d'estrats clarament definits en el món del treball, dificulta l'establiment clar de perfils formatius. És a dir, tota formació és potencialment útil o inútil depenent de les necessitats conjunturals del mercat i de l'eficàcia en relació a la inserció dels i de les educands.

d. Està donant-se una perduda d'importància de la igualtat d'oportunitats i del seu correlat la meritocràcia, segons l'èxit escolar diferencial mitjançant criteris més o menys precisos respecte al rendiment desitjable. Tot o res pot tenir valor acadèmicament i potencialment per al treball, especialment trets de personalitat que més que mai semblen correspondre als universos culturals de la classe mitjana, com a 'capital incorporat i objectivat' (Bourdieu, 1987), que es personalitzen com a trets de subjectivitat amb valor acadèmic i econòmic.

Aquestes tendències es complementen amb les que Carmen Pérez Sánchez (2003) destaca com a significatives i clarament vinculades amb alguns dels punts clau de les polítiques actives d'ocupació –de les quals hem parlat anteriorment-:

e. La importància de l'ocupabilitat en la formació acadèmica: des dels que aposten per l'ocupabilitat, l'ensenyament bàsic ha d'atendre no tant a la sofisticació de coneixements com a l'adequada transmissió d'un mínim comú denominador de coneixements –llenguatge, matemàtiques, comprensió de la societat, sensibilitat...- que aporten polivalència i fomenten una mentalitat dinàmica ja des de la infantesa (FUNDIPE, 2003). L'ensenyament acadèmic ha d'oferir un conjunt de qualificacions professionals bàsiques que són transferibles: el treball en equip, la capacitat per a resoldre problemes, les qualificacions relatives a les noves tecnologies, la comprensió de l'esperit empresarial, el coneixement d'idiomes i així com de tècniques d'aprenentatge.

f. El foment d'actituds i habilitats personals, considerats com a ingredients rellevants de l'èxit social: en l'anterior model es polaritzava el talent intel·lectual i el coneixement expert definits pel lloc de treball. Actualment les competències emocionals són decisives per a guanyar en ocupabilitat. Amb la translació dels requeriments del món del treball a l'espai escolar, aquest últim s'enfronta al desenvolupament i avaluació d'una sèrie d'habilitats que estan més properes a la intel·ligència emocional que a les competències tècniques i acadèmiques. Les persones han de preparar-se per a canviar diverses vegades de feina al llarg de la seua vida, avançar-se per a que el canvi no siga traumàtic, i reciclar-se contínuament. Per damunt de tot, han de potenciar la seua iniciativa i planificar el desenvolupament de les seues carreres laborals amb un criteri empresarial (Morgenstern, 2000).

2.3. L'ESCOLA COM A LLOC DE TREBALL: LA PROFESSIÓ D'ENSENYAR

2.3.1. LA CONFIGURACIÓ DEL TREBALL D'ENSENYAR, DE PROFESSIÓ LLIURE A PROFESSIÓ D'ESTAT

Com dèiem al principi del capítol, amb la modernitat s'establiren noves relacions entre el govern de la societat i el govern dels individus. En particular, amb la professionalització del saber es van produir noves formes de regulació social: es crearen ocupacions que començaren a controlar la producció i reproducció de coneixements d'àrees limitades. Es va construir la confiança en que el saber expert, organitzat al voltant de les racionalitats de la ciència i a càrrec de comunitats específiques, aconseguiria alliberar a les persones de les limitacions de la naturalesa i les oferiria l'accés a un món més progressista –de major progrés- (Birgin, 1999).

Els intents de regularitzar la formació docent anaren paral·lels i fins i tot foren conseqüència de la construcció dels estats moderns, amb el model d'estat liberal controlat per l'oligarquia i preocupat per conformar la Nació. En aquest entorn, es desenvolupà un procés d'estatalització de l'educació popular (Braslavsky, 1985). L'escola es

tornà l'espai social privilegiat per a la producció de l'homogeneïtat necessària per al funcionament de l'estat nacional. Segons alguns autors, fou la institució que l'Estat Nacional va crear per a la seua pròpia legitimació (Núñez, 1985).

La conformació d'aquest espai públic escolar estès demandava una gran quantitat de docents. D'aquesta manera l'Estat es va constituir, d'una banda, en ocupador de nombrosos agents i, d'altra, va definir i es va fer càrrec de la seua formació, reivindicant per a si mateix el monopoli de la inculcació d'un fons comú de veritats a tots els ciutadans i ciutadanes. Va definir els mínims culturals, quin era el saber educatiu legítim i quins els mitjans d'inculcació (Tenti, 1988).

Es desenvolupà, aleshores, un procés d'institucionalització i centralització creixent de l'activitat sistemàtica d'educar, que pretenia conformar un cos d'agents homogenis. Aquests agents eren produïts per procediments i institucions especialitzades: les Escoles Normals, que es proposaven regular la formació dels/de les mestres. S'homogeneïzaren les qualificacions mitjançant la uniformitat de les formes d'aprenentatge i els títols. Alhora, es desenvolupà una tecnologia pedagògica apta per a aquesta homogeneïtzació: la pedagogia científica. Aquesta va sorgir en aquest entorn com l'encarregada de proposar les solucions adequades, racionals (Birgin, 1999).

La professió de mestre va néixer com una professió de baixa qualificació, al no ser reconeguda la formació impartida per les Escoles Normals com a formació superior, com a formació universitària, a l'Estat Espanyol. Aquest reconeixement arribà en la dècada dels '70 de la mà de la LGE –Llei General d'Educació–.

El magisteri es transformà en una professió d'Estat, tornant-se com un deure o una necessitat de l'Estat per a la configuració de la Nació. Així, es va constituir una pedagogia basada en el/la docent com a representant/funcionari. Es conformà una mística del servidor públic preocupat per les necessitats de l'Estat, la qual cosa va contribuir a debilitar els esforços per legitimar científicament l'ensenyament i va consolidar el camí cap a la burocratització. Els processos de

professionalització i funcionariat foren quasi sinònims: tornar-se docent professional significava, en general, tenir un lloc de treball a l'administració pública (Novoa, 1991).

Com dèiem, el magisteri com a professió d'Estat naix amb la creació i desenvolupament del sistema d'educació primari i les escoles normals. Malgrat això, el treball d'ensenyar existia prèviament, encara que de manera més heterogènia i menys normativitzada. Els i les docents laïques desenvolupaven una tasca més autònoma en la gestió de l'ensenyament i en allò pedagògic, on allò que es controlava era la possessió d'una moral recta. Els ensenyants no laics, responien a les pautes de l'església. En el procés de secularització que es desenvolupa amb la construcció de l'Estat, l'escola va substituir al temple com a institució inculcadora. Al mestre i a la mestra se li va atribuir una missió sagrada, vocacional, de donar-se, semblant al rector. Es tractava d'una tasca redemptora, on l'escola era el temple del saber i treballar en ella un apostolat (Birgin, 1999). No hem de considerar que aquesta visió fou el triomf de les postures conservadores, ans al contrari, al voltant d'aquesta postura es trobaven gran part dels plantejaments liberals del segle XIX i XX, així com els de republicans i republicanes.

En resum, el magisteri es va definir als anys de la construcció de l'Estat-Nació en l'articulació complexa entre allò moral, allò vocacional i la missió de funcionari i funcionària de l'Estat. Aquests elements es condensaren en la construcció d'un lloc redemptor per al magisteri: proporcionar la salvació als bàrbars i transformar-los en ciutadans i ciutadanes de la Nació (Birgin, 1999).

2.3.2. REFORMULACIÓ DEL PAPER DEL DOCENT EN LA SEGONA MODERNITAT

Segons Julia Varela (1991), els professors i professores, sotmesos a les prescripcions tècniques de la psicologia escolar, en comptes d'allò que passà en la primera modernitat presentada a l'apartat anterior, són cada vegada menys una autoritat de saber –legitimada en funció dels coneixements específics que posseeixen- i estan cada vegada més condemnats a tornar-se en professionals polivalents, flexibles i adaptables, en virtut d'una veritable reconversió que els transforma en tutors, animadors pedagògics i orientadors, en estret contacte amb els i les alumnes i amb les famílies; havent perdut el seu paper d'únics responsables de la tasca educativa.

Davant de les pedagogies tradicionals, les *noves pedagogies* exigeixen dels professors i professores un control més difús i menys visible, ja que tota imposició directa està malament considerada. La vigilància i cura que han d'exercir sobre l'alumnat té que ser dolça, però inexorable, ja que sols així podran conduir-los a l'estat perfecte d'automonitorització, autocontrol, autoavaluació, autodidàxia; o allò que és el mateix, a la interiorització i psicologització extremes. La identitat professional del professorat ja no estarà, per tant, vinculada tant a la formació acadèmica quant a la seua capacitat d'assimilar les noves teories i pràctiques psicopedagògiques en les quals han de reciclar-se permanentment (Varela, 1991).

En diferents països el professorat 'es recicla' d'acord amb teories pedagògiques piagetianes o postpiagetianes: el 'nou' professor i la 'nova' professora de les reestructuracions docents és, decididament, una criatura *psi*. Programes sencers de formació i d'entrenament docent utilitzen una varietat de tècniques d'inspiració psicològica per a 'reorientar' al professorat: tècniques de sensibilització grupal, iniciació a les pedagogies constructivistes, grups de treball d'exploració, examen i modificació del jo... (Da Silva, 2000). Estranyament, com a contrapunt, la formació inicial del professorat roman quasi immutable.

En definitiva, es tracta de formar subjectivitats comunicatives, creatives, empàtiques, flexibles, polivalents i capaces de autocorregir-se i autoavaluar-se. Subjectivitats de formació difosa, ja no centrada ni rígida, que estan en estreta interdependència amb un ordre neoliberal que requereix identitats moderables i diversificades, per a un mercat de treball també canviant i flexible (Varela, 1995).

2.3.2.1. La proletarització del treball docent:

Alhora, la intensificació del treball, típica dels processos d'expansió industrial, ha estat transferida a l'àmbit escolar. D'una banda, tenim una població escolar molt massificada, trobant-nos amb problemes d'aprenentatge i de conducta. Alhora, tenim un augment de les activitats administratives, assistencials i de càrrega pública que ha d'assumir el personal docent i que l'allunyen de la seua activitat pedagògica (De Davini, 1995).

La intensificació del treball docent és un símptoma evident de la seua *proletarització* (Demsmore, 1990). Estem davant una doble perduda de sentit del treball –d'alienació al treball-: una perduda ideològica, respecte del control de les decisions que afecten als objectius del seu treball; i una perduda tècnica, en relació amb les decisions que afecten la forma de materialitzar-lo.

L'aparició de la tecnoburocràcia ha dut a la desqualificació professional i simbòlica del personal docent, ampliant l'escletxa entre el saber social i el saber dels i de les docents; la qual cosa anà generant una desensibilització ideològica, que es manifesta en el sentiment dels docents de tenir molt poca o nul·la responsabilitat sobre els resultats del seu propi treball (Demsmore, 1990).

Llavors, el control sobre el treball dels docents no s'exerceix primordialment en la tasca pedagògica, sinó en els processos d'intensificació, desqualificació i proletarització del treball docent, sobre premisses administratiu-economicistes i de reducció del poder de control del treball per part dels propis docents (De Davini, 1995); generant un espai d'autonomia regulada amb un fort control sobre els continguts i els llibres de text.

2.4. LES PARTICULARITATS EDUCATIVES DE L'ESTAT ESPANYOL

En aquest apartat de la Tesi pretenem aterrar els diversos processos globals que estan afectant al món de l'educació, apropant-nos als canvis i l'evolució del model educatiu espanyol i valencià. Amb aquest propòsit farem una ullada, en primer lloc, a l'evolució de la política educativa a l'Estat Espanyol des de la dècada dels '70 fins al darrer govern del Partit Popular.

En segon lloc, ens centrarem en les transformacions que ha patit un dels elements clau del procés educatiu, com és el currículum, en el paper del discurs i les pedagogies constructivistes, i la seua relació amb el discurs i les pràctiques neoliberals.

I, per últim, intentem identificar les tendències de fons del procés de reformes educatives i d'evolució del propi sistema educatiu, que ens parlen d'un sistema que manté una dicotomia privat/públic amb un fort arrelament de l'educació privada, i que ens parla també del procés de mercantilització de l'educació pública.

2.4.1. ETAPES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA A L'ESTAT ESPANYOL DES DELS '70

Per a delimitar les etapes substancials dels estils de política educativa espanyola, ens servim del concepte de *manament* del sistema educatiu (Dale, 1989). El manament del sistema educatiu és expressió d'allò que és desitjable i legítim que complisca socialment la política educativa en un moment històric determinat. La constitució del manament és el resultat de les condicions estructurals: l'herència històrica del propi sistema educatiu, la funció econòmica i social de l'educació, la definició política de la relació entre educació i ciutadania, el nivell i tipus de desigualtats educatives i el nivell de modernització de les agències de l'Estat. Alhora, també intervenen els agents col·lectius –sindicats, associacions de pares i mares, partits polítics...- (Bonal, 1998).

Des d'ací, podem distingir, almenys fins 1995, quatre etapes (Bonal i Rambla, 1996), delimitades aproximadament pels següents anys: de 1970 a 1977; de 1978 a 1982; de 1982 a 1985; i finalment de 1985 a 1995. Anant més enllà de l'aportació del plantejament d'aquests autors, però respectant el sentit argumental, presentarem també allò esdevingut més ençà de 1995. Aquesta temporalització parteix de l'aprovació de la Llei General d'Educació –LGE- a 1970. La caracterització d'aquestes etapes ve de la mà de les aportacions fonamentalment de Bonal (1998) i de De Puelles (1999).

2.4.1.1. Primera etapa -de 1970 a 1977-:

A la dècada anterior, als '60, el relleu de les velles faccions de suport ideològic a la dictadura per les noves élites tecnocràtiques i la crisi de legitimació del règim a nivell nacional i internacional, obliguen a introduir reformes importants en diversos aparells de l'Estat. El nou context internacional i les necessitats de reproducció de les noves classes dominants conduïren a l'aprovació d'una llei d'educació, la LGE, que pretenia ser un reflex d'un sistema meritocràtic, més en consonància amb una imatge de societat capitalista moderna preocupada per l'atracció dels capitals estrangers. Llavors, el manament del sistema educatiu a aquesta etapa és la construcció d'un sistema meritocràtic.

Aquesta llei, qualificada d'ambiciosa i utòpica (De Puelles, 1986), modificà l'estructura del sistema educatiu mitjançant l'establiment de l'escolaritat obligatòria fins els 14 anys i la unificació del batxillerat. La innovació més important i transcendental, ha estat la generalització per a tota la població de l'educació bàsica fins els 14 anys, acabant d'aquesta manera amb una discriminació quasi secular. En canvi, no es pot deixar d'assenyalar que la pròpia llei introduïa altra discriminació important en establir el terme de l'educació general bàsica una dualitat de titulacions que separava de nou a la població escolar: aquells alumnes que hagueren pogut obtenir el títol de graduat escolar continuaven el seu camí cap a la Universitat, mentre que els que només havien aconseguit el certificar d'escolaritat havien necessàriament de dirigir-se cap a la formació professional de primer grau.

La segona innovació important és el tractament que en ella rep la formació professional. El concepte clàssic 'd'ofici' cedeix a la concepció més moderna de 'professió' i de 'famílies professionals', havent de ser precedida aquesta formació per una formació general bàsica. El fet de que haja una formació bàsica fins els 14 anys, sobre la que es sustente la formació professional especialitzada és un pas important. D'altra part, la consideració de la formació professional com a ensenyament vinculat i integrat en el sistema educatiu, és també un avanç notable de la llei.

La tercera innovació a destacar seria el reconeixement del paper rector de l'Estat que, malgrat que present al llarg de la complicada història de l'educació al nostre estat, estigué particularment absent durant la dictadura.

Altres innovacions significatives d'aquesta llei són les següents: a. Per primera vegada en un text normatiu es reflecteix la necessitat de la planificació educativa dins del marc general de la planificació econòmica; b. L'autonomia de les universitats; c. La modernització de l'administració educativa; d. La reforma pedagògica que la llei general va intentar implantar; e. La concepció que té la llei del sistema educatiu partint de la concepció de la formació permanent; f. El disseny d'un batxillerat polivalent, on es conjuguen diverses matèries de caire teòric amb altres pràctiques-professionals; g. La possibilitat d'implementar carreres universitàries de curta durada; h. L'encàrrec del perfeccionament del professorat universitari als Instituts de Ciències de l'Educació; i. L'intent d'impulsar les relacions de la Universitat amb la societat mitjançant la creació de patronats; j. La metodologia emprada per a la redacció de la llei; i k. La intenció de fer una implantació progressiva, amb prudència.

A pesar d'aquestes innovacions, només un any després de la promulgació, a 1971, es prengueren mesures completament contràries a l'esperit de la llei: la introducció de la selectivitat per a l'accés a la universitat i el finançament indiscriminat de l'ensenyament privat, constituïrien les mesures més emblemàtiques d'allò que es vingué a denominar la contrarreforma educativa. La ràpida massificació dels

nivells superiors d'ensenyament postobligatori (Subirats, 1975), les pressions del sector privat de l'ensenyament i la inexistència de finançament per a l'aplicació de la reforma educativa, són factors explicatius del fracàs del canvi educatiu als primers setanta.

Les mesures abans esmentades desencadenaren una conflictivitat educativa sense precedents: mobilitzacions per una escola pública de qualitat, reivindicacions del professorat no numerari, democratització dels centres o mobilitzacions dels estudiants, són aspectes fonamentals que marcaren l'agenda educativa al llarg dels primers anys dels governs de la UCD.

2.4.1.2. Segona etapa -de 1978 a 1982-:

Durant la transició s'aconsegueix un gran repte polític: el consens constitucional en educació. Aquest consens es plasma en l'article 27 de la Constitució Espanyola. L'article 27 és fruit d'una complicada negociació entre la dreta i l'esquerra, un equilibri difícil entre 'drets' i 'llibertats'. D'aquesta manera, juntament amb coincidències bàsiques, també alberga aspectes en els quals fou necessària la transacció, només possible gràcies a les cessions mútues dels principals partits que intervingueren en el pacte educatiu: UCD i PSOE.

Les coincidències bàsiques entre aquests dos partits, que van quedar reflectides a l'article 27 de la Constitució, foren les següents: a. Reconeixement del dret a l'educació com un dret fonamental (apartat primer); b. Acceptació de les finalitats de l'educació, que tindrà per objecte el desenvolupament de la personalitat dins del respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals (apartat segon); c. Afirmació de l'ensenyament bàsic com obligatori i gratuït (apartat quart); d. Reconeixement del paper substantiu dels poders públics, als que correspondrà la inspecció del sistema educatiu i la seua homologació (apartat vuitè); i e. Acceptació de l'autonomia universitària (apartat desè).

D'altra banda, les concessions pactades entre el PSOE i la UCD, que també van quedar reflectides al mateix apartat de la constitució, foren les següents: quant al PSOE, aquest partit acceptà el dret dels pares i mares a que els seus fills i filles reberen la formació religiosa i moral d'acord amb les seues conviccions (apartat tercer), donant-se per tancat el vell debat sobre del laïcisme escolar; també acceptà plenament la llibertat d'ensenyança (apartat primer) i que la Constitució proclamara explícitament la llibertat de creació de centres docents privats, reconeixent així l'existència constitucional d'un sistema educatiu dual: públic i privat (apartat sisè); i per últim acceptà que els poders públics assumiren l'obligació d'ajudar als centres privats sempre que acompliren els requisits legals que s'establiren (apartat novè).

De la part de la UCD, aquesta acceptà el principi de la voluntarietat de la religió a les escoles i no la seua imposició (apartat tercer); també acceptà que els poders públics garantiren el dret a l'educació mitjançant una programació general de l'ensenyament amb participació dels sectors afectats, així com mitjançant la creació de centres públics (apartat cinquè); i, per últim, acceptà que la comunitat educativa intervinguera en el control i la gestió de tots els centres sostinguts amb fons públics (apartat setè).

Com es pot comprovar, l'article 27 de la Constitució no és més (ni menys) que el difícil equilibri entre els principis d'igualtat i llibertat en educació. Mentre l'esquerra –representada fonamentalment pel PSOE- posa l'èmfasi en el principi d'igualtat, i per tant en el dret a l'educació i en la participació i intervenció de la comunitat escolar; per contra, la dreta –representada fonamentalment per la UCD- posa l'èmfasi en el principi de llibertat, centrat clarament en la creació de centres privats.

En resum, els Pactes de la Moncloa i l'article 27 de la Constitució Espanyola de 1978 representen un punt d'inflexió en l'orientació de la política educativa. El pacte escolar resultant de les concessions dels partits polítics vers els principis d'igualtat i llibertat d'ensenyament definiren un nou manament del sistema educatiu i fixaren les condicions bàsiques per a la seua consecució en reconèixer al sector

privat com a provisor també d'oferta escolar. El nou manament és la democratització de l'educació, entesa en un sentit ampli, és a dir, aquesta democratització compren el reconeixement dels poders públics del dret a l'educació, l'obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyança primària, una educació fonamentada en els principis democràtics, i el reconeixement dels poders públics com a responsables de l'educació –mitjançant l'homologació de títols i la inspecció-.

Malgrat el consens esmentat, no només no es resol sinó que es polaritzen les posicions de la dreta i l'esquerra. D'altra banda, la política educativa de la UCD només es regirà pel principi de llibertat de ensenyament, i mentre la conflictivitat docent assoleix el seu màxim a 1978, les subvencions a l'ensenyament privat creixen exponencialment (Gómez Llorente, 1983).

En l'àmbit legislatiu, els governs de la UCD promulgaren la Llei sobre l'Estatut dels Centres Escolars –LOECE- i remeteren a les Corts diversos projectes que no aconseguiren veure's publicats en el diari oficial. El tràmit parlamentari de la LOECE generà una batalla ideològica. El projecte era un desenvolupament parcial de l'article 27 de la Constitució, basat en una lectura ideològica conservadora, ancorada fonamentalment en la seua concepció de la llibertat d'ensenyament. El PSOE discrepava fonamentalment en tres punts: a. En l'article 5è, que afirmava la llibertat d'elecció de centre d'acord amb les conviccions religioses i filosòfiques dels pares; b. En l'article 15è, que subordinava la llibertat d'expressió docent dels professors a l'ideari educatiu del centre; i c. En l'article 34è, que reconeixia al titular del centre el dret a establir l'ideari educatiu i amplies facultats de direcció, alhora que remetia al reglament intern del centre la regulació de com es realitzaria la intervenció de la comunitat educativa en el control i la gestió dels centres sostinguts amb fons públics.

Aprovada la llei, el PSOE interposà recurs d'inconstitucionalitat. El Tribunal Constitucional dictà sentència el 13 de febrer de 1981, promulgant cos doctrinal sobre els aspectes més controvertits de la llei. Destaquem les següents conclusions de la sentència:

- Es rebutjà una concepció unilateral i estreta de la llibertat d'ensenyament, considerant que aquesta llibertat compren tant el dret a crear institucions educatives com el dret del professorat a desenvolupar lliurement la funció docent; incloent també el dret dels pares i mares a triar la formació religiosa i moral que desitgen per als seus fills i filles.
- La llibertat de creació del centre suposa també el dret a establir el seu ideari, però sempre dins del marc dels principis constitucionals.
- La llibertat de càtedra és predicable tant per al professorat dels centres públics com dels centres privats.
- La llibertat de càtedra ha de conuiu, llavors, amb el dret a fixar un ideari en els centres privats.
- La intervenció de la comunitat escolar en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics cal regular-la per llei, no podent regular-se pel reglament de règim intern dels centres.

Pel demés, a aquesta etapa, el nivell de conflictivitat social i l'oposició exercida pels partits d'esquerres frustrà pràcticament tots els intents legislatius de la UCD.

2.4.1.3. Tercera etapa -de 1982 a 1985-:

L'arribada al govern de l'Estat Espanyol del PSOE a 1982 obri la tercera etapa. Les eleccions generals del 28 d'octubre de 1982 donaren un triomf espectacular al PSOE. El programa electoral en matèria d'educació d'aquest partit presentava dos pilars fonamentals: garantir el dret a l'educació i augmentar la seua qualitat (De Puelles, 1999). Entre els reptes que enfrontà el primer govern socialista al món educatiu, el més important és la traducció del principi de responsabilitat directa de l'Estat, tant pel que respecta a l'oferta pública d'educació com en relació a la regulació de l'organització dels

centres i el finançament de l'ensenyament privat; així com la democratització del sistema educatiu.

Per a enfrontar les desigualtats educatives i evitar que el sistema escolar fora un instrument per a la reproducció de les desigualtats socials, econòmiques i culturals, el Ministeri Maravall posà en marxa d'immediat diversos programes i mesures legislatives:

- El programa d'educació compensatòria –aprovat per real decret a 1983- anava dirigit fonamentalment al grup de joves marginats o expulsats del sistema escolar, a poblacions desfavorides i a zones rurals o suburbials.
- El programa d'educació d'adults, aplicat tant a persones analfabetes absolutes com funcionals, amb la finalitat d'aconseguir la seua reinserció cultural i laboral mitjançant una educació integral.
- El programa d'educació especial, considerant aquest tipus d'educació dins del sistema escolar, per a afavorir la integració dels minusvàlids i minusvàlides en l'escola i en la vida.
- El programa de beques, orientat cap els nivells no obligatoris, amb la intenció d'afavorir la igualtat d'oportunitats en funció de la capacitat i de l'esforç, primant les rendes baixes.

Dins de les primeres mesures ha d'enquadrar-se també l'aprovació de la llei orgànica de reforma universitària –LRU- a 1983. Les línies mestres d'aquesta llei són les següents:

- La consideració de la universitat com a servei públic. Allò no impedeix que la llei permeti universitats privades, però el seu règim jurídic cal que siga anàleg al dels centres públics.
- La consideració de la universitat com un sistema autònom en el seu conjunt. No es tracta, doncs, de les diverses universitats existents sinó de la Universitat com un tot interrelacionat i interdependent. Cada universitat, no obstant, té personalitat jurídica i sotmesa al principi de competitivitat.
- La consideració dels departaments, i no de la càtedra, com la base del sistema universitari.

Paral·lelament a l'elaboració i aprovació de la LRU, l'administració socialista preparava i elaborava la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació –LODE-. Es tracta d'una llei que, des d'una lectura ideològica de la Constitució, desenvolupa l'article 27, a excepció de l'apartat corresponent a l'autonomia universitària. En síntesi, la LODE ve a ser:

- La regulació, en un delicat contrapunt, dels drets i llibertats que la Constitució reconeix en matèria d'ensenyament. Tota la llei és d'aquesta manera un mecanisme precís de drets i llibertats concurrents, un punt d'equilibri entre els drets prestacionals i els drets de llibertat, on cap d'ells és sacrificat al predomini d'altres.
- L'acceptació legal d'una doble xarxa de llocs escolars, pública i privada, amb especial èmfasi en la formació d'una xarxa integrada, constituïda per l'oferta pública i per aquella oferta privada que voluntàriament vullga formar part.
- La delimitació concreta de dos tipus de centres privats, els que s'acullen al règim de concerts, amb les limitacions i contraprestacions que això implica; i altres centres que es mantenen fora del règim de concerts.
- La regulació de la participació en l'ensenyament de tots els sectors afectats.
- La regulació de la programació general de l'ensenyament com instrument per a fer efectiu l'exercici del dret a l'educació.

Aquesta llei no es va aprovar sense conflicte. De fet, com passà amb la LOECE, però en aquest cas el grup parlamentari popular, es posà un contenciós d'inconstitucionalitat contra la LODE. Per al grup parlamentari Coalición Popular, aquesta llei era un atac a la llibertat d'ensenyament –entesa fonamentalment com a llibertat de creació de centres-, i una limitació inconstitucional de les facultats del director dels centres privats acollits al règim de concerts.

La sentència del 27 de juny de 1985 del Tribunal Constitucional, que rebutjà la petició d'inconstitucionalitat presentada, completa la sentència de 1981, de la que hem parlat adès, relativa a la LOECE. Cal destacar les següents novetats d'aquesta sentència:

- a. La constitucionalitat dels criteris d'admissió en centres sostinguts amb fons públics, en aquells casos en els que la demanda siga superior a l'oferta.
- b. La constitucionalitat del dret del titular a fixar un ideari o caràcter propi del centre, però aquest dret actua en concurrència amb els drets de la comunitat educativa, rebutjant-se per tant la tesi de que el dret a l'ideari pugua predominar amb caràcter absolut.
- c. La constitucionalitat del règim de concerts, afirmant-se explícitament que els concerts són voluntaris per a la iniciativa privada.
- d. La constitucionalitat de la remissió reglamentària que efectua la LODE per a desenvolupar el règim de concerts.
- e. La constitucionalitat de les competències dels consells escolars, sent per tant un límit als drets del titular respecte a la direcció del centre.
- f. La constitucionalitat de les limitacions establertes en la llei respecte a la llibertat de creació de centres, ja que aquest dret no és absolut i pot ser restringit per raons d'interès generals.

En definitiva, La consecució d'aquest nou manament s'enfronta a contradiccions i resistències de diversa índole: d'una banda, l'existència d'un important sector privat de l'ensenyament que oposarà una forta resistència al llarg del procés de gestació i aprovació de la Llei Orgànica de Dret a l'Educació, LODE, en veure retallats els seus privilegis. D'altra banda, la històrica manca d'implicació de la burgesia industrial en la definició, planificació i finançament de la política educativa que dificultà l'obtenció de recursos externs i el recolzament social necessari per a ajustar els canvis educatius a les necessitats del sector productiu.

2.4.1.4. Quarta etapa -de 1985 a 1995-:

L'aprovació de la LODE a 1985 obre la quart etapa, en la que el canvi curricular –que es plasmarà a la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)- i la qualitat de l'ensenyament, constitueixen el nou manament del sistema educatiu. Produint-se l'entrada de les pedagogies psicològiques en la definició o concreció del canvi curricular –com mostrarem més endavant-.

Alhora que es va gestant la reforma educativa, es van produint certs canvis a l'orientació de la política educativa del Govern Socialista. Els anys en els que s'experimenta la reforma són temps de canvi en el context internacional. Davall el fantasma d'una major competitivitat, comença a guanyar espai el discurs de la qualitat de l'educació, de l'autonomia dels centres docents i de les qualificacions professionals. Encara que la política educativa basada en la igualtat d'oportunitats i en la participació de la comunitat escolar, eixos fonamentals de la LODE, no desapareix, comencen a perdre influència davant els nous objectius educatius.

A aquesta etapa, el discurs de la igualtat d'oportunitats perd força en favor d'un discurs que posa l'èmfasi en l'excel·lència i la qualitat de les institucions educatives, amb l'objectiu explícit de no perdre terreny en el procés de convergència europea. El 'nou vocacionisme' –les noves necessitats de qualificació que requereixen els canvis productius i les organitzacions laborals-, sorgit al Regne Unit i impulsat per les directrius internacionals (OCDE, 1993), així com els canvis en l'organització i gestió de l'ensenyament –bàsicament la desregulació pública a diferents nivells del sistema-, són claus per a comprendre la nova orientació de la política educativa⁶. Una nova orientació educativa que està mirant-se en l'espill de les polítiques

⁶ De fet, tant la LOGSE, com la LOPEG –Llei Orgànica de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents, darrera llei educativa dels governs socialistes, aprovada a 1995-, contenen articles que apunten en aquesta direcció: major autonomia acadèmica i econòmica dels centres; atenció a la diversitat; itineraris curriculars personalitzats; desaparició de la doble titulació al final de l'ensenyament obligatori... (Bonal, 1998).

educatives europees, per a europeïtzar les política educativa espanyola. En aquest sentit, tenen un paper molt important els diversos informes i avaluacions de caire internacional que diagnostiquen les mancances i potencialitats de diversos sistemes educatius nacionals i els comparen, aportant idees i suggeriments de reforma des d'organismes nacionals i internacionals (per exemple, els treballs de l'OCDE, els informes PISA...).

L'aprovació de la LOGSE, a 1990, ocupa un lloc central a aquesta etapa. Els seus objectius fonamentals de la LOGSE són: a. L'extensió de l'educació bàsica fins els 16 anys; b. La millora de la qualitat de l'ensenyament; i c. La reordenació general de l'ensenyament.

La llei dedica un títol específic, el quart, a la millora de la qualitat de l'ensenyament. Dins d'allò reflectit a aquest capítol mereix especial menció les següents iniciatives: la formació permanent del professorat, que apareix com a dret d'aquests i obligació de l'administració; el reconeixement de l'autonomia pedagògica de centre; l'enfortiment de la funció directiva; el foment de la investigació i la innovació educativa; la consideració de la tutoria i l'orientació com a part de la funció docent; i la creació del "Instituto Nacional de Calidad y Evaluación" –INCE-.

D'altra banda, el títol cinquè de la llei, dedicat a la compensació de les desigualtats en l'educació, posa especial èmfasi en les següents línies: en l'oferta de llocs escolars en l'ensenyament postobligatori; en la política de beques i ajudes a l'estudi; en el desenvolupament d'una política d'educació d'adults; i en el tractament integrador de l'educació especial.

En el marc del nostre interès particular pels PGS, cal ressaltar que és al si de la reforma LOGSE on apareixen els PGS, considerant-se, per tant, una eina pròpia del sistema educatiu.

Una altra fita important fou la publicació a gener de 1994, per part del Ministeri d'Educació i Ciència, un document anomenat "Centros educativos y calidad de la enseñanza". El document considera assolida la política d'extensió de l'ensenyament i afirma: "el horizonte principal

de la política educativa en los próximos años ha de estar en la calidad de la enseñanza". Aquest document proposa setanta set mesures per a millorar la qualitat de l'ensenyament, estructurades en sis blocs temàtics: sobre la igualtat d'oportunitats, sobre la transmissió de valors, sobre l'autonomia dels centres docents, sobre la direcció i govern de les institucions educatives, sobre el professorat, i sobre avaluació i inspecció. Allò important d'aquest document és que no divorcia la qualitat de l'ensenyament de la igualtat d'oportunitats; es reclama una qualitat bàsicament igual per a tots, que evite la discriminació i la desigualtat socials i que, per tant, promoga una educació compensatòria. A més a més, com a novetat en la política educativa espanyola, apareix l'avaluació que entronca directament amb la qualitat de l'ensenyament. S'encarrega a l'INCE el seguiment del procés d'implantació de la reforma educativa, l'avaluació dels centres escolars, del professorat i de la direcció dels centres, així com l'avaluació externa del propi Ministeri d'Educació i Ciència. Per últim, destacar que es reforça la figura del director/a de centre i es fa èmfasi en la necessitat de la formació permanent del professorat.

Tant el debat públic del document i de l'avantprojecte de llei fonamentada en ell, com el tràmit parlamentari de l'avantprojecte fou prou conflictiu. Fins i tot, les acusacions arribaren a considerar-la una contrarreforma enfront de la LODE i la LOGSE. Finalment fou aprovada la LOPEG a novembre de 1995 (Llei Orgànica 9/1995). Aquesta llei obeïa a una doble motivació, de rectificació en un cas i d'adaptació en altre. La motivació rectificadora es veu clarament amb les modificacions de la funció directiva, intentant compensar la legitimació democràtica de l'elecció de la figura de director/a amb la seua preparació professional -sistema d'acreditació-. D'altra banda, hi ha també una adaptació a les noves corrents de pensament centrades en l'autonomia institucional, en l'avaluació i en la qualitat de l'educació dels centres. En aquesta llei la participació passa a un segon plànol i la preocupació per la qualitat a l'ensenyament es deslliga del principi d'igualtat d'oportunitats.

També a aquesta etapa ens trobem amb contradiccions i entrebancs per a assolir el manament del sistema educatiu. El procés d'experimentació de les reformes educatives s'allargà quasi deu anys, els quals anaren seguits posteriorment d'un procés lent d'implantació de la reforma LOGSE. A més a més, aquest procés vingué acompanyat d'un creixement de la conflictivitat social, fruit de l'aplicació de les noves polítiques neoliberals de convergència amb la Comunitat Econòmica Europea; que obligaven a una gestió econòmica de reducció de la despesa pública, difícilment compatible amb la implementació d'una reforma educativa. A la manca de recursos cal afegir també la dificultat que suposà, des del punt de vista de la gestió del conflicte social, el desenvolupar polítiques de desregulació quan l'accés a l'ensenyament dels diversos grups socials era –i és- encara molt desigual (CIDE, 1992).

Alhora, el discurs de l'adaptació de l'educació als canvis productius es sosté sobre una base empírica dubtosa en el cas espanyol, en la mesura en que existeix una correspondència relativament baixa entre necessitats de qualificació i ocupació (Molero, Buesa i Garrido, 1990; Fernández Enguita, 1992). D'altra banda, la desregulació no fa desaparèixer sinó més bé reforça els mecanismes d'avaluació i control del rendiment del sistema, especialment de centres d'ensenyament i professorat, articulant-se una situació de gestió del sistema educatiu caracteritzada per una *descentralització regulada*.

2.4.1.5. Cinquena etapa -a partir de 1996-:

Per últim, la darrera etapa –més ençà de 1995- començà amb el triomf del Partit Popular a les eleccions de 1996, i la podem subdividir alhora en dues èpoques, de 1996 fins 1999, on el PP governà en minoria; i a partir de 2000, on governà amb majoria absoluta. La primera es caracteritzaria per un intent frustrat de reformes menors, seguit d'un segon moment d'importants transformacions legislatives.

Segons el propi programa electoral del Partit Popular a les eleccions de 1996: "los ejes de la oferta educativa del Partido Popular son dos: calidad y libertad de enseñanza". És a dir, es manté el discurs de la qualitat, però aquesta vegada enfocat des del principi de llibertat. Els

objectius fonamentals del Ministeri d'Educació i Ciència popular es resumeixen en: a. La consideració de l'educació com una qüestió prioritària; b. La necessitat d'impulsar la qualitat del sistema educatiu; c. El dret a una educació en llibertat; i d. La concepció del sistema educatiu com un element important de vertebració i cohesió cultural d'Espanya.

Respecte a la posada en marxa d'aquests objectius en el primer període assenyalat, 1996-1999, podem dir que, en relació a prioritzar l'educació, en aquests anys en cap moment ha estat una prioritat l'educació. Les polítiques del PP han anat fonamentalment encaminades a la incorporació efectiva de l'Estat Espanyol en l'Europa de l'Euro, i en conseqüència a l'adopció de polítiques de convergència i d'austeritat en la despesa pública. L'èmfasi es posa en el binomi qualitat-llibertat. La qualitat es mesura en resultats, implicant la introducció de les lògiques de mercat al sistema educatiu i la consideració de l'educand com un client. Respecte a la llibertat, es va promulgar un nou reglament sobre la llibertat de tria de centre -real decret de 14 de març de 1997-, que augmentà la discrecionalitat selectiva per part del propi centre –sense arribar a ser absoluta-. Respecte a la vertebració, l'acció més contundent en aquesta línia fou l'intent d'imposar uns continguts bàsics a l'ensenyament secundari. Intent fracassat en el parlament, en ser vist com un intromissió inacceptable en les atribucions autonòmiques en matèria educativa.

Front l'etapa anterior del govern popular, que manifestà certa 'apatia' legislativa en quant la política educativa, en aquesta nova etapa –a partir de guanyar les eleccions de 2000 amb majoria absoluta- entrem en una fase d'efervescència, que es concreta amb l'aprovació de tres lleis orgàniques en menys de dos anys, que afecten a l'Ensenyament Universitari –Llei Orgànica d'Universitats (LOU)-, a la Formació Professional –Llei Orgànica de les qualificacions i la Formació Professional-, i al Sistema Educatiu en el seu conjunt –Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE)⁷-. Aquestes reformes legislatives

⁷ En el marc de la reforma LOCE, els PGS són substituïts per altra eina educativa anomenada Programes d'Iniciació Professional –PIP-, que al paper presenten característiques semblants i que encara no s'han posat en marxa.

plasmen allò explicitat al seu programa electoral de 1996: la recerca de la millora de la qualitat és el eix fonamental de totes les modificacions legislatives.

Per a millorar la qualitat del sistema universitari, la LOU es proposa aprofundir en la cultura de l'avaluació, creant-se un organisme extern a ell, l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA-, que té com a funció vetllar per a que es done realment una millora en la qualitat. La pròpia llei entén que la promoció i la millora de la qualitat passa per la mesura del rendiment del servei públic de l'educació superior universitària i el rendiment de comptes a la societat (article 31 de la LOU, BOE del 26/12/2001).

Altre dels objectius fonamentals esmentats és l'impuls de la mobilitat, tant dels i de les estudiants com del professorat. La LOU considera que la mobilitat “supone una mayor riqueza i la apertura a una formación de mejor calidad”. Es considera que les polítiques de mobilitat garanteixen, d'una banda, el dret de triar lliurement de centres i estudis per part dels i de les estudiants; i d'altra banda, són també fonamentals per al professorat universitari perquè introdueixen elements de competència amb efectes ‘positius’ en la millora de la qualitat global del sistema universitari (BOE del 26/12/2001).

En relació a la reforma de la formació professional, també trobem l'èmfasi en la qualitat, concretament a l'avaluació de la qualitat del sistema, assignant-li un paper clau en la reforma. L'avaluació ha d'aconseguir, en paraules de la llei, l'adequació permanent del sistema a les necessitats del mercat de treball. Aquesta reforma de la formació professional, llavors, és planteja des de la necessitat de garantir “la deseable correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo” (BOE, 20/06/2002). En resum, aquesta reforma enforteix el paper de les necessitats del mercat en la formació professional, així com dels seus agents⁸.

⁸ Aquesta llei, que reforma la formació professional, està sent l'única que l'actual govern del PSOE no sembla tenir intenció de modificar i fou aprovada al seu moment pel consens dels populars i socialistes.

Per últim, respecte a la reforma general del sistema educatiu –LOCE-, aquesta llei, com el seu nom indica, té com a objectiu fonamental: millorar la qualitat del sistema educatiu espanyol. La llei parteix d'una anàlisi de les deficiències del sistema educatiu, que cal afrontar amb la reforma del sistema educatiu: a. Les altes taxes d'abandó de l'Educació Secundària Obligatòria.; b. El baix nivell mitjà de coneixements dels alumnes; c. La necessitat d'universalitzar l'educació i l'atenció a la primera infantesa; i d. La necessitat d'ampliació de l'atenció educativa a la població adulta. A més a més, la reforma té nous reptes socials als que donar resposta: a. La plena integració de l'Estat Espanyol en el context europeu; b. La necessitat d'estimular l'esperit emprenedor en una societat globalitzada; i c. L'increment de la població escolar immigrant (BOE del 24/12/2002).

La reforma plantejada en la LOCE té cinc eixos fonamentals que marca la pròpia llei, tots els quals giren al voltant de la recerca de la qualitat del sistema educatiu: 1. Es fonamenta en la convicció de que els valors de l'esforç i de l'exigència personal constitueixen condicions bàsiques per a la millora de la qualitat del sistema educatiu; 2. S'orienta més obertament el sistema educatiu cap als resultats, intensificant-se els processos d'avaluació de l'alumnat, del professorat, dels centres i del sistema en el seu conjunt; 3. Es vol reforçar un sistema d'oportunitats de qualitat per a tots i totes, començant per l'educació infantil fins els nivells post-obligatoris; 4. Posa l'èmfasi en el professorat. La llei es proposa elevar la consideració social del professorat; reforçar el sistema de formació inicial; orientar millor la formació continuada; i articular una carrera professional on avaluació, formació i progressió tinguen cabuda de manera integrada; i 5. Desenvolupa l'autonomia dels centres i estimula la seua responsabilitat respecte als resultats del seu propi alumnat (BOE del 24/12/2002).

En definitiva, les reformes articulades pels governs *populars*, plasmades a aquestes tres lleis fonamentals, han obert més la porta d'entrada a les lògiques neoliberals en la gestió del sistema educatiu:

- Es parla de la importància de la competència 'positiva' entre centres.
- Es parla de la necessitat d'una cultura de l'esforç i l'exigència personal com a via per a "superar las diferencias de origen social".
- Es parla de la necessitat d'estimular l'esperit emprenedor.
- Es parla d'adaptar l'oferta formativa a les necessitats del mercat laboral.
- S'introdueix i es defèn la importància de la 'mobilitat', sobretot en el món universitari.
- També al món universitari augmenta la capacitat de control dels consells socials sobre la gestió de les universitats.

En resum, allò que es posa en evidència després de la revisió del procés de reformes legislatives al sistema educatiu, marcat per continuades reformes vinculades directament als canvis de 'color' dels governs a l'Estat Espanyol, és que el debat educatiu en el marc de la Constitució Espanyola de 1978, roman obert i sense acord entre les forces polítiques majoritàries⁹.

2.4.2. LA REFORMA CURRICULAR I EL SEU PAPER EN LA INCURSIÓ DE LES RACIONALITATS NEOLIBERALS AL SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL

Des de finals dels '70 es va produir la irrupció d'una forta cultura pedagògica alternativa i crítica en el panorama curricular espanyol. Aquest fet té la seua explicació en els esforços democràtics de molts docents, i en la seua recerca de pràctiques educatives que trencaren amb l'autoritarisme i que promogueren valors democràtics. Fou en aquest període quan els moviments de renovació pedagògica exerciren un paper de lideratge en la reforma curricular (Rodríguez, 2001).

⁹ Aquest fet es pot veure clarament de nou amb la reforma educativa que està impulsat el nou govern socialista del president Rodríguez Zapatero en l'actualitat.

Aquest lideratge suposà una ruptura amb l'academicisme de la Dictadura, en el qual els i les estudiants eren entesos com a reproductors de coneixement, i el professorat com a mer transmissor del mateix. La cultura pedagògica dels '80 suposà l'adopció d'un enfocament curricular centrat en l'alumne, que li donava un especial relleu a la forma mitjançant la qual els i les estudiants entenien i construïen els coneixements. La idea central d'aquesta proposta fou que els i les estudiants havien de ser agents actius en la construcció dels seus propis coneixements (Rodríguez, 2001).

A partir d'aquests plantejaments, resultà 'natural' recórrer a la psicologia, la ciència que suposadament contenia els fonaments dels processos d'ensenyament, per a intentar millorar els processos educatius. Com Julia Varela (1991) posa de manifest, aquest fet feu que el currículum acabara sent colonitzat per la psicologia, procés que ella mateix defineix com el 'trionf de les pedagogies psicològiques'. Així, el constructivisme es tornà pedagogia oficial –com ho havia estat durant la Dictadura Franquista el pensament del nacionalcatolicisme-; entenent per pedagogia oficial el pensament que es torna dominant en un moment donat, que és cultivat i legitimat pel prestigi de les institucions culturals, acadèmiques i d'investigació, i que és procliu a colonitzar els aparells tècnics de les administracions que emparen determinades polítiques educatives mitjançant el llenguatge d'experts, inspectors/es i assessors/es (Gimeno, 2003).

De fet, com reconeix el psicòleg català Cèsar Coll, cap visible de la reforma LOGSE, la major novetat de la proposta de currículum oficial en la que ell participà fou l'adopció d'un model constructivista. A aquest model li donaren una indiscutible fonamentació psicològica. Cèsar Coll (1991) afirma que és fonamental per als educadors i educadores entendre els processos psicològics que intervenen en aquests aprenentatges. La nova fonamentació psicològica dugué a redefinir els coneixements que l'escola volia transmetre, així com els objectius del propi procés d'ensenyança/aprenentatge. La concepció constructivista posava l'èmfasi en el desenvolupament d'aquells processos psicològics que conduïren a l'estudiant a participar

activament en l'elaboració de la informació requerida per a l'aprenentatge (Rodríguez, 2001).

El propi Cesar Coll explicita clarament aquesta redefinició en explicar els principis i opcions fonamentals de la proposta curricular de la reforma LOGSE: “El disseny curricular reflecteix una concepció constructivista de la intervenció pedagògica, que tracta d'incidir sobre l'activitat mental constructivista de l'alumne creant les condicions afavoridores per a que els significats que aquest construeix siguin el més riques i ajustades possibles. Des d'una perspectiva constructivista, la darrera finalitat de la intervenció pedagògica és desenvolupar en l'alumne la capacitat de realitzar aprenentatges significatius per si mateix en un ampli ventall de situacions i circumstàncies (aprendre a aprendre)” (Coll, 1995:133).

El plantejament constructivista en relació a l'actitud activa de l'individu al seu procés educatiu implica que és ell o ella, mitjançant les seues accions –totes les seues accions incloses les planificades al si de l'escola-, que es va a construir com a persona. D'ací que les teories de l'aprenentatge que es presenten des d'aquesta perspectiva traspassen el límit de la situació concreta de l'aprenentatge, entès en sentit estricte, com adquisició d'informació específica sobre el medi, per a explicar la configuració de 'construccions' que permeten a l'home i la dona aprendre, entès en un sentit ampli d'adquisició d'informació procedent del medi que el subjecte posa en relació amb la informació que ja té, li dóna significat i la reorganitza; és a dir, com a organització significativa del coneixement, com una construcció del coneixement mitjançant un procés intern, actiu i personal (Aznar, 1992).

Des del constructivisme es postula que l'acció educativa ha de promoure l'activitat mental constructiva del subjecte als àmbits cognitiu, afectiu i comportamental, i que mitjançant decisions pedagògiques adequades es puga crear tot un conjunt de condicions i situacions afavoridores en ordre a que el subjecte vagi construint el seu propi coneixement mitjançant diferents i variades experiències d'aprenentatge formal, no-formal i informal (Aznar, 1992). En

definitiva, la pròpia persona és l'agent fonamental de construcció del seu propi coneixement (Gómez Ocaña i Gargallo, 1993).

2.4.2.1. Reforma curricular i neoliberalisme:

Una anàlisi crítica de la reforma curricular de la LOGSE ens mostra com les posicions constructivistes en el model curricular contenen elements fonamentals de les posicions neoliberals i com, per tant, marcaren la participació dels docents en aquestes posicions (Rodríguez, 2001).

D'acord amb les idees de Foucault i dels foucaultians, tindriem dos aspectes en la mateixa cita de Cèsar Coll que formen part de l'agenda neoliberal. El primer d'ells és la idea d'individu desocialitzat, que pot ser còmodament acomodat dins de la perspectiva constructivista de la proposta oficial de curriculum. La segona és el paper de la psicologia en la construcció d'aquesta idea d'individu (Rodríguez, 2001).

A. la reforma curricular i el 'jo empresarial':

Foucault es va servir del concepte de 'governamentalitat' per a delimitar la racionalitat política on s'articulen les tècniques de dominació –tècniques polítiques que intenten imposar formes de conducta per mitjans coercitius i de disciplina-, i les tècniques del jo –dirigides a que els individus s'imposen a si mateixos determinades formes de conducta- (Burchell, 1993). Una de les particularitats del neoliberalisme és que les tècniques del jo son cada vegada més importants. Els estudis duts a terme per alguns autors foucaultians (Gordon, 1991; Rose, 1992; Burchell, 1993; Barry, Osborne i Rose, 1996) posen de manifest que a aquests règims no hi ha pràcticament cap política, pràctica governamental o exercici de poder que no apel·le a la responsabilitat dels individus.

En paraules de Burchell, l'èxit de l'acte de governar es basa en l'apel·lació directa a la racionalitat dels individus: "Governar depèn cada vegada més de les formes en les que els individus condueixen les seues vides d'acord a la seua pròpia individualitat, a les relacions pràctiques amb ells mateixos en la manera de conduir les seues vides;

apel·la a allò més profund del seu jo en fer de la racionalitat la condició de la seua llibertat d'acció" (Burchell, 1993).

Per als foucaultians, la racionalitat a aquests règims es defineix sempre en relació al mercat. Al liberalisme, la racionalitat de govern es derivà de respectar el mercat com una entitat quasi-natural que necessitava de la no-interferència del govern per al seu creixement. Tanmateix, necessitava que les persones adoptaren iniciatives privades per a mantenir aquest creixement. En aquest sentit, a les societats liberals, les persones han d'invertir de nou al mercat els diners guanyats, de manera que s'assegure que el mercat seguirà creixent i generant guanys. De la mateixa manera, s'espera que cada persona protegisca el desenvolupament del mercat mitjançant el seu suport a les posicions polítiques que limiten la intervenció del govern als negocis privats (Rodríguez, 2001).

Al neoliberalisme aquesta racionalitat dóna un gir important. En aquest cas, el govern no només pren prestades les seues pràctiques del mercat, sinó que el mercat es torna en si mateix la racionalitat de govern. El mercat no és ací una entitat independent, ans al contrari, s'entén com una entitat que existeix i pot existir només baix certes condicions polítiques i legals que han de ser construïdes pel govern (Burchell, 1993). Entre aquestes condicions, la fonamental és l'establiment d'una cultura empresarial, és a dir, d'una cultura que fomenta que tant les persones com les organitzacions funcionen com el mercat mateix. Per a garantir que la competitivitat i el joc empresarial del mercat es desenvolupen en la seua màxima capacitat, el neoliberalisme proposa que totes les formes de conducta funcionen amb la racionalitat del mercat, és a dir, amb una racionalitat empresarial en la que tot repercuteix en benefici propi. En el neoliberalisme, l'esfera fonamental sobre la que es projecta aquesta cultura empresarial és el propi subjecte. Les persones són cridades, en el projecte neoliberal, a assumir la responsabilitat sobre elles mateixes, a prendre la seua vida com un projecte personal en què elles es tornen empresàries del seu propi jo (Rose, 1992).

Aquest ràpid apropament al concepte de governamentalitat neoliberal ens permet reconèixer als plantejament de Cèsar Coll la presència d'aquest 'jo empresarial'. D'acord amb Coll, és l'individu el qui pren sobre si mateix la responsabilitat d'aprendre. Més encara, l'aprenentatge és entès com una activitat empresarial que va més enllà de les accions presents i que prepara a l'estudiant per a resoldre de forma satisfactòria, és a dir, al seu favor, situacions en les que el professorat no estarà present. Aquesta idea d'aprenentatge, que adopta la forma empresarial, assumeix que aquest procés duu a la satisfacció personal sempre que es duga a terme de manera adequada (Rodríguez, 2001).

B. El paper de la psicologia:

Nikolas Rose (1992, 1996) defèn que la psicologia, tal i com està instituïda a partir d'una metafísica del subjecte, funciona en la racionalitat neoliberal com una tècnica del jo, que condueix a que cadascú i cadascuna s'entenga a si mateixa com una empresa. D'una part, la psicologia li aporta a l'individu una entitat com a ésser autònom i separat de la resta. Aquesta disciplina assumeix que existeix el ser que pot limitar-se als confins d'un mateix i que pot explicar-se dins d'aquests mateixos límits. D'altra part, proporciona el coneixement necessari per a entendre el funcionament de les persones com a individualitats, i per a entendre la naturalesa dels seus desitjos. En definitiva, ofereix una forma de pensar en un mateix com a ésser autònom, així com una forma de arribar a transformar aquesta autonomia en satisfacció i realització personal. Li deixa a l'individu la responsabilitat d'esforçar-se per a assolir la seua autonomia de la manera més productiva possible, però també en aquest cas és presenta com una ajuda inestimable (Rodríguez, 2001).

A la llum d'aquesta argumentació, tant la guia oferida a la reforma del curriculum per part de la psicologia, així com la manera en la que es dóna a entendre al professorat que aquesta guia garantiria les condicions necessàries per al correcte aprenentatge, se'ns mostren ara com a part de les tecnologies del jo. Podem dir, llavors, que és aquesta tecnologia la que dirigeix les pràctiques autorreguladores de l'alumnat, que fan que duen a terme els aprenentatges de la manera

més eficient possible, i que puguen finalment traure el major benefici i satisfacció dels seus aprenentatges (Rodríguez, 2001)

En resum, tot allò manifestat en relació a la reforma curricular, ens duu a pensar que aquesta reforma a l'Estat Espanyol es dugué a terme baix els dominis de la governamentalitat neoliberal. La noció de neoliberalisme com a racionalitat política ens permet mirar la reforma curricular espanyola amb altres ulls. La manera en la que els fonaments psicològics del curriculum oficial operativitzaren les tecnologies del jo sembla significar ara una legitimació de la racionalitat política neoliberal. Tanmateix, l'èmfasi posat en la responsabilitat de l'estudiant respecte als seus propis processos d'aprenentatge sembla ara com una il·lustració del jo empresarial promogut per aquesta racionalitat (Rodríguez, 2001)

Sense pretendre-ho, els defensors i defensores d'una educació més humanista, social i cultural, orientada a finalitats com la constitució d'una ciutadania fonamentada en la llibertat, la solidaritat, la responsabilitat i la tolerància, sustentada en persones crítiques i creatives; és a dir, que afirmen la importància de l'educació per se acaben sent coartada per a la introducció de les lògiques i les pràctiques neoliberals. Malauradament, les pràctiques educatives que es deriven d'aquest credo humanista, que a més a més aparentment semblen oposades a les necessitats i demandes del món de l'economia, acaben conduint a la recreació d'un univers sociocultural idealitzat en la seua desconexió d'allò econòmic, però que acaba afavorint i conformant els cossos a favor de les noves lògiques del capital (Cabrera, 2003).

A les darreres reformes educatives impulsades pels governs populars a l'Estat Espanyol, està produint-se un procés de substitució en el discurs educatiu de les referències a plantejaments constructivistes, per una ètica de l'esforç personal (Rozada, 2002), d'un caire més marcadament neoconservador. Malgrat això, la influència dels plantejaments constructivistes segueix sent un element fonamental per a entendre el sistema educatiu espanyol.

2.4.3. CONSTATAcions DE TENDÈNCIES AL SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL

Un repàs a la història recent de l'educació a l'Estat Espanyol –i per vinculació també al País Valencià- ens permet il·lustrar la importància qualitativa i quantitativa dels processos d'escolarització. Amb l'extraordinari però breu precedent de la Segona República Espanyola, comptant amb el dilatat període des de la postguerra fins el tardofranquisme, i incorporant la fase de la transició democràtica fins els nostres dies, el nostre panorama educatiu va recorrent un clar camí cap a l'escolarització de masses. Alhora, aquest procés d'escolarització també ens permet explicar, ja que les reforcen, algunes formes de legitimació social. Lluny de ser una activitat neutra, l'escolarització es produeix acompanyada de significats, relacions i elements que l'expliquen i als que alhora dona explicació. Precisament aquesta institucionalització educativa constitueix un dels bancs de proves més significatius per a il·lustrar la imbricació de l'esfera educativa amb el terreny d'allò social. Al mateix temps, la institucionalització educativa ens remet necessàriament a la qüestió tant dels models educatius com de la distribució educativa, o allò que és el mateix, a la polaritat quantitat/qualitat. Dit d'altra forma: com gestionem l'educació i quanta educació gestionem (Anaya i cols, 2002).

2.4.3.1. Dualitat Escola Pública/Escola Privada:

Una de les expressions més manifestes d'aquesta polaritat es tradueix en la doble xarxa d'ensenyament espanyola: escola pública/escola privada. Com García Ferrando (1992) posa de manifest, al llarg de la transició democràtica a l'Estat Espanyol s'ha consolidat un model dual. Un sector públic que ha crescut escassament i un sector privat que s'ha mantingut en les seues dimensions, s'ha reconvertit suprimint els seus components més marginals, ha assegurat la continuïtat dels seus components ideològics i, en definitiva, s'ha consolidat.

L'oferta privada (i concertada) juga un paper fonamental en el sistema educatiu. En cap moment s'ha aconseguit (i en molts ni s'ha volgut) articular un sistema públic per a tothom. Més bé s'ha entrat a concertar la formació per a assolir d'una manera més econòmica la plena escolarització, acceptant-se –i fins i tot estimulant-se- la consolidació d'una ampla oferta privada. D'aquesta manera, el suposat anhel de la reducció de les diferències per raons socials començava amb una discriminació d'entrada (De Puellas, 1999).

De fet, a hores d'ara, podem afirmar que hi ha més escola privada de la que hi havia, i la tendència a la privatització, via concerts educatius, és creixent. Per exemple, si mirem les dades de l'Institut Valencià d'Estadística en relació a aquest tema ens trobem com del curs 1994/1995 al curs 2000/2001, l'escola privada ha passat del 29'4% al 31'8% -assolint un 52'4% a la ciutat de València-. Aquest increment no és insignificant si tenim en compte tres elements: a. Que l'increment representa la inversió d'una llarga tendència; b. Que esdevé en mig d'una reducció global de l'alumnat; i c. Que augmenta la porció concertada de l'escola privada (veure Anaya i cols., 2002). En definitiva, la política de concerts educatius reforça un model dual d'ensenyament i aprofundeix les desigualtats d'accés al sistema educatiu (Pérez Hernández, 1998).

2.4.3.2. Mercantilització del sistema educatiu espanyol:

Una de les evolucions a considerar és la que es dona en relació amb el concepte de qualitat. El contingut d'allò que s'entén per qualitat al sistema educatiu espanyol s'ha anat transformant, des d'una qualitat més vinculada al precepte d'igualtat, considerant que el sistema educatiu ha d'assolir l'eliminació de les desigualtats a l'alumnat; a una qualitat més vinculada als resultats mesurables i a altres conceptes com els d'excel·lència i competitivitat (De Puellas, 1999).

Al mateix temps, a totes les reformes que es donen del sistema educatiu es manté una tensió entre els preceptes de 'llibertat' i de 'igualtat'. Aquesta tensió es va decantant gradualment pel precepte de llibertat, cada vegada de manera més evident i més explícita (De Puellas, 1999). La pretensió de consolidar la 'llibertat' d'elecció dels

usuaris i usuàries, fonamentalment de pares i mares, marca també les reformes. Mesures com el xec escolar –en procés d’extensió-, la possibilitat de fer ús d’altres criteris per part dels centres –juntament amb el de districte escolar- en el moment d’admetre alumnes, el continu creixement dels concerts educatius amb centres privats..., manifesten aquesta tendència.

L’escola espanyola es veu empentada a adquirir un tarannà marcadament ‘empresarial’, tant per a atraure l’alumnat com per a aconseguir fons addicionals. El plantejament essencial, coherent amb els plantejaments mercantilistes, és que les escoles maximitzen el seu control pressupostari per a aconseguir avantatges competitives sobre la resta d’escoles (Angus, 1993); produint-se un procés d’apropament del paper dels directors escolars als de gestors empresarials (Whitty, Power i Halpin, 1999). De fet, podem veure com s’ha produït una evolució de l’ús de l’avaluació a les diverses reformes del sistema educatiu espanyol, amb la pretensió de posar-la al servei de la diferenciació entre centres, en anar vinculant-la amb la publicitat dels seus resultats (Rozada, 2002).

En aquest context no és casual que es potencie el lideratge de les figures directives en tant que gestores d’aquestes unitats de producció en les que semblen mudar les institucions d’ensenyament (Anaya i cols., 2002). La imitació de l’empresa trobà la seua lògica prolongació en la voluntat de posar al cap de les unitats descentralitzades a ‘vertaders patrons’ encarregats d’aplicar eficaçment les polítiques de modernització decidides des de d’alt, capaços de mobilitzar les energies, d’introduir les innovacions i controlar als docents en la base.

Els partidaris i partidàries del neoliberalisme al sistema educatiu insisteixen en la importància de un vertader líder al front de les escoles, contrapartida organitzativa essencial a la constitució d’un mercat escolar. La lògica és diàfana: si l’escola és una empresa productora d’un servei, si depèn d’una eficàcia mesurable, si la seua despesa cal que siga continguda i reduïda, és necessari col·locar al front de l’organització docent a un vertader organitzador que siga capaç de dirigir un ‘equip’ i que pugua ser considerat com el

responsable de la producció de 'valor afegit' de la seua 'empresa' (Laval, 2004).

Paral·lelament, la concepció de l'eficàcia que s'ha anat imposant progressivament en l'educació considera que l'eficàcia sempre és mesurable, que pot atribuir-se a dispositius, mètodes i tècniques enterament definits, estandarditzats i reproduïbles a gran escala, a condició emperò d'una formació, d'una professionalització, d'una avaluació i d'un control dels agents d'execució, és a dir, del professorat. La posada en marxa d'un vertader culte a l'eficàcia i al rendiment, ha donat lloc al descobriment i la classificació de les 'bones pràctiques' innovadores que hauran de ser transferides i esteses a totes les unitats d'ensenyament (Compagnon i Thévenin, 1995).

En la interpretació gestionària dominant, la innovació s'ha tornat un fi en si mateixa, que ha de constituir l'objecte d'una gestió particular, en la que coincideixen experts en pedagogia i administradors. En aquest sentit, la innovació defineix una norma de funcionament tant per a l'organització escolar com per a totes les institucions qualsevol que siga la seua naturalesa i el seu objectiu, norma que és la de les empreses en un mercat competitiu (Laval, 2004). En definitiva, això és el que entendriem per 'autonomia escolar': la delegació en les escoles de la responsabilitat en una sèrie de tasques de gestió i control pressupostari, establint mecanismes centrals de controls i auditoria en relació als resultats (Angus, 1993).

Alhora, s'aprofundeix en el procés de subordinació dels continguts formatius a les necessitats del mercat, com es posa de manifest amb total claredat a l'exposició de motius de la reforma de la formació professional --Llei Orgànica 5/2002, publicada al BOE del 20/06/2002-, on malgrat fer-se referència també a la necessitat d'adaptar el sistema de formació professional a les expectatives i situacions personals i professionals (article 1, apartat 2), es pot llegir que "en función de las necesidades del mercado de trabajo y de las cualificaciones que éste requiere, se desarrollarán las ofertas públicas de formación profesional" (apartat d'exposició de motius), així com "la evaluación de la calidad del sistema debe conseguir su adecuación

permanente a las necesidades del mercado de trabajo” (apartat d'exposició de motius).

En resum, al sistema educatiu espanyol s'han anat produint, i segueixen produint-se, una sèrie de reformes que posen de manifest el procés de mercantilització del nostre sistema educatiu. Aquest procés vindria marcat: a. Per una gestió dels centres públics amb criteris 'privats'; b. Per la reducció de la despesa pública; c. Per la subordinació dels continguts formatius a les necessitats del mercat; i d. Per la implementació de nous sistemes d'avaluació i auditoria.

<p style="text-align: center;">ÍNDIX CAPÍTOL 3 ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL: OBSERVATORI PRIVILEGIAT DE LES TRANSFORMACIONS SOCIALS</p>

3.1. ELS PGS EN EL MARC DE LES POLÍTIQUES D'ATENCIÓ A L'EXCLUSIÓ

3.2. QUÈ I COM SÓN ELS PGS?

3.3. PER QUÈ ELS PGS? QUÈ TENEN D'INTERESSANT? PRESENÇA DE LES TENDÈNCIES SOCIALS ESMENTADES ALS PGS

CAPÍTOL 3.
ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL: OBSERVATORI PRIVILEGIAT DE LES TRANSFORMACIONS SOCIALS

3.1. ELS PGS EN EL MARC DE LES POLÍTIQUES D'ATENCIÓ A L'EXCLUSIÓ

Tant l'àmbit de l'Estat Espanyol com al País Valencià, des de mitjans dels 80, els diferents governs han posat en marxa un ampli i heterogeni ventall d'eines i polítiques amb l'objectiu explícit d'abordar un problema fonamental per al sistema educatiu i per a la societat al seu conjunt: donar resposta a l'exclusió social fruit de la manca de formació bàsica.

D'aquests esforços han nascut multitud d'instruments formatius que, amb algunes diferències significatives, pretenen capacitar als i les joves usuaris/es per a la consecució d'un lloc de treball, entès aquest com la porta cap a la inserció social. Entre aquests instruments podem identificar alguns de més coneguts: les escoles-taller, les Cases d'Ofici, els TAPIS – Taller Prelaboral d'Inserció Social-, els TIS – Taller d'Inserció Sociolaboral-, els TFIL –Taller de Formació i Inserció Laboral-... Els PGS es troben emmarcats al si d'aquestes noves polítiques i pràctiques de lluita contra l'exclusió, des d'on es

pretén donar una capacitat mínima per a assolir una integració precària al món del treball.

D'entre totes aquestes eines formatives, nosaltres destriem els Programes de Garantia Social –PGS- ja que presenten, d'entrada, un tret diferencial que considerem de gran interès i, per tant, mereixedor d'una atenció especial. Aquest tret és el fet d'estar contemplats dins de la Llei Orgànica d'Ordenació del Sistema Educatiu –LOGSE-. La resta de recursos sorgeixen dins de polítiques de afers socials o d'ocupació. Els PGS, a diferència de les altres eines esmentades, es contemplen com una forma de continuar donant resposta des del sistema educatiu a aquelles persones joves que després d'haver accedit a diverses mesures d'adaptació curricular abandonen el sistema educatiu sense la certificació formal de l'ensenyança secundària obligatòria, el certificat GESO –Graduat en Educació Secundària Obligatòria-.

És a dir, la seua particularitat resideix en el fet de ser una política d'educació compensatòria legislada al si d'una reforma general del sistema educatiu, la LOGSE, sent un punt de trobada del sistema educatiu i del món del treball, com veurem més en detall seguidament. Però abans ens detindrem en una presentació més acurada dels propis PGS i de la seua regulació a l'Estat Espanyol i concretament al País Valencià.

3.2. QUÈ I COM SÓN ELS PGS?

Des de l'aparició dels Programes de Garantia Social al panorama educatiu espanyol amb la LOGSE fins la seua implantació en cada comunitat autònoma, s'ha pogut comprovar que l'aparició de les diferents ordres-marc a cada territori no s'ha produït de forma simultània. El contingut de dites ordres, en principi, respon als interessos particulars de cada comunitat i el marc on enquadrar als Programes de Garantia Social és diferent, tant en els aspectes organitzatius, com als financers i avaluadors. En el cas del País Valencià, l'ordre-marc dels Programes de Garantia Social és una ordre conjunta entre la Conselleria d'Educació i Ciència, i la Conselleria de Treball i Afers Socials.

Al País Valencià dues són les ordres a partir de les quals s'han regulat, convocat i adjudicat subvencions de finançament de Programes de Garantia Social: la primera, l'ordre de 22 de març de 1994 (DOGV 2269, 18-5-1994); la segona, l'ordre de 24 de febrer de 2000 (DOGV 3708, 14-3-2000).

A continuació entrem a detallar amb major profunditat els elements configuradors més rellevants dels PGS a partir de les dues normatives esmentades adés, per a que ens pugam fer una idea més clara sobre el tipus de recurs educatiu davant del qual estem. Els aspectes a tractar seguidament són: objectius dels PGS, les seues modalitats, el tipus d'entitats promotores, els destinataris, la regulació del número d'alumnes i la seua durada, la seua estructura bàsica, així com els requisits del professorat.

A. En relació als objectius explicitats a les dues ordres-marc:

Els objectius o finalitats bàsiques dels Programes de Garantia Social, segons la seua regulació esmentada, són tres:

1. Ampliar la formació dels alumnes, en ordre a l'adquisició de capacitats pròpies de l'ensenyança bàsica que possibiliten la seua incorporació a la vida activa i, en qualsevol cas, prosseguir estudis, especialment en la formació professional específica de grau mitjà - superant les proves d'accés determinades per a això-.
2. Preparar-los per a l'exercici d'activitats professionals en oficis o ocupacions acords amb les seues capacitats i expectatives personals.
3. Desenvolupar i refermar la seua maduresa personal per mitjà de l'adquisició d'hàbits, habilitats i capacitats que els permeten participar, com a treballadors i ciutadans responsables, en el treball i en l'activitat social i cultural.

A l'ordre del 2000 es fa una petita modificació al segon objectiu, introduint el tema de la seguretat al lloc de treball. L'objectiu, llavors, queda de la següent manera: preparar-los per a l'exercici d'activitats professionals, en oficis o ocupacions acords amb les seues capacitats i expectatives professionals, i alhora, potenciar l'adquisició dels hàbits i actituds precises per a treballar en condicions de seguretat.

B. En relació a les modalitats de PGS:

Malgrat que la normativa de 1994 afirmava la necessitat de que els PGS es desenvoluparen mitjançant diverses modalitats adaptades a les característiques, necessitats i expectatives dels alumnes, aquesta norma no especifica cap tipologia. Aquesta apareixeria més tard, amb un decret de finançament dels mateixos. Ja a l'ordre del 2000 apareixen reflectides les diverses modalitats, distingint-se tres:

- *Modalitat de formació-ocupació*: adreçada a aquell alumnat que desitja una ràpida inserció professional. Suposa que l'àrea de formació específica incorpora la realització d'un treball productiu amb relació a l'àmbit professional del mateix, per mitjà d'un contracte de treball.
- *Modalitat d'iniciació professional*: adreçada preferentment als joves que, desitjant una inserció professional, poden també continuar estudis, fonamentalment als Cicles Formatius de Grau Mitjà, als que accediran mitjançant la corresponent prova d'accés, i accepten sense massa dificultat el marc escolar. S'afavoreix tant la inserció dels joves, per autoocupació o per compte aliè, com la reinserció educativa.
- *Modalitat per a l'alumnat amb necessitats educatives especials*: adreçada a joves amb necessitats educatives especials, associades a la seua història educativa o degudes a condicions personals, que hagen cursat l'escolarització bàsica, tant en centres ordinaris, com en centres d'educació especial, i que tinguen un nivell d'autonomia personal i social que els permeta, mitjançant la realització d'aquesta acció formativa, accedir i mantenir un lloc de treball.

C. En relació a les entitats gestores:

Els Programes de Garantia Social poden ser gestionats per quatre tipus d'entitats distintes: entitats locals, entitats sense ànim de lucre –ESAL–, centres educatius públics i centres educatius concertats. Per a poder impartir un o diversos Programes de Garantia Social, les entitats han de sol·licitar-ho a l'Administració Pública any rere any.

A més a més, a la pròpia normativa a partir de l'ordre de 2000, es vincula preferentment la modalitat i el tipus d'entitat, quedant de la següent manera:

- Els programes de modalitat de formació-ocupació podran ser promoguts per òrgans de l'Administració General de l'Estat, ens públics, corporacions locals, organismes autònoms consorcis i associacions, fundacions i altres entitats sense ànim de lucre.
- Els programes de la modalitat d'iniciació professional podran ser promoguts, preferentment, per centres educatius públics o privats concertats, així com pels Centres de Formació de la Conselleria d'Ocupació, podent igualment impartir-los entitats públiques o privades sense ànim de lucre.
- Els programes de la modalitat per a alumnat amb necessitats educatives especials, podran ser promoguts, preferentment, per centres específics d'educació especial així com per entitats públiques o privades sense ànim de lucre dedicades a l'atenció de joves discapacitats.

D. En relació als destinataris i destinatàries dels PGS:

Els seus destinataris van ser en un principi -segons l'ordre de 1994-, joves majors de 16 i menors de 22 anys. Els destinataris podem ser alumnes escolaritzats que es troben en risc d'abandó escolar i que hagen accedit o no a un programa de diversificació curricular. També es consideren com a destinataris els joves desescolaritzats que no tinguen el títol acadèmic de Graduat Escolar, o que, havent aconseguit dita titulació, manquen del títol de Formació Professional de Primer Grau.

En l'ordre del 2000 trobem algunes diferències. S'amplia l'edat final dels PGS, podent ser alumnes persones menors de 25 anys. A més a més s'especifica que als PGS de la modalitat d'Iniciació Professional es matricularan preferentment alumnes d'entre 16 i 18 anys. També es fa referència explícita com a un dels grups destinataris dels PGS a alumnes amb necessitats educatives especials.

E. En relació al nombre d'alumnes i la durada dels programes:

Cada programa es posa en marxa amb una mitjana de quinze alumnes com a màxim, reduint-se aquest límit en el cas dels programes de la modalitat de necessitats educatives especials, que no han de superar els deu alumnes. A partir de la regulació de 2000, els programes de la modalitat de formació-ocupació poden, excepcionalment, augmentar el nombre d'alumnes en funció de determinades actuacions formatives pròpies d'aquesta modalitat.

Respecte a la duració dels Programes de Garantia Social, en un principi era variable, en funció del moment i nivells d'accés i de les expectatives dels alumnes. En tot cas, estava compresa entre 720 i 1800 hores. A partir de l'ordre de 2000, tenen una durada de nou mesos -900 hores-, de setembre a juny del següent any, com un curs escolar; podent estendre's a dos cursos -1800 hores- en el cas de programes dedicats a l'alumnat amb necessitats educatives especials, sempre i quan siguen degudament autoritzats a l'efecte per l'administració competent.

F. En relació a l'estructura bàsica d'un PGS:

La formació als Programes de Garantia Social s'articula a partir de dos tipus de continguts: d'una banda, una formació bàsica en les matèries de Llenguatge, Matemàtiques i Ciències Socials; d'una altra, una formació especialitzada adreçada a capacitar professionalment a fi de facilitar la recerca d'ocupació. Ací teniu de manera més detallada les àrees específiques de formació que articulen l'estructura base d'un PGS, per un total de 25 hores lectives setmanals:

- Àrea de Formació Específica: es dediquen 15 hores setmanals, que suposen un total de 540 hores per curs. Té per finalitat preparar a l'alumnat per a la incorporació a la vida activa en l'ocupació de llocs de treball que no requereixen el títol de Tècnic/a de Formació Professional de Grau Mitjà. Comprèn les activitats pràctiques i els continguts necessaris per a adquirir els coneixements i les capacitats terminals corresponents al seu perfil professional. Aquesta àrea està estructurada per mòduls amb la finalitat d'afavorir l'acreditació de la competència professional, i de possibilitar la correspondència i convalidació amb els mòduls de Formació Professional Ocupacional. El temps assignat a aquesta àrea s'adapta en funció, o bé de les hores del contracte de treball de la modalitat Formació-Ocupació, o bé del període de pràctiques de la resta de modalitats, que s'han de realitzar al darrer quadrimestre del curs i no excedir de 150 hores.

- Àrea de Formació i Orientació Laboral -FOL- i Tutoria: comprèn 3 hores setmanals, que suposen un total de 108 hores per curs. Es dedica a familiaritzar a l'alumnat amb el marc legal de condicions de treball, de relacions laborals i de seguretat en l'àmbit professional del que es tracte, i a donar-les recursos i orientació per a la recerca d'ocupació i auto-ocupació. El seu punt de partida ho constitueix l'acció tutorial implícita en tota pràctica educativa i que es desenvolupa permanentment al llarg de tot el procés formatiu dels joves. Aquesta acció inclou activitats completes de grup, en l'horari establert, amb objectius i continguts que afavoreixen el desenvolupament personal; especialment referits a aspectes com l'autoestima i la motivació, la cooperació i integració social, i l'aprenentatge d'habilitats socials i d'autocontrol necessàries per a afavorir l'ocupabilitat de l'alumnat d'aquests programes, així com els recursos d'autoformació i formació permanent.

- Àrea de Formació Bàsica: comprèn 6 hores setmanals, que suposen un total de 216 hores per curs. Té per finalitat oferir a l'alumnat la possibilitat d'adquirir o consolidar els continguts i capacitats bàsiques relacionats amb els objectius i continguts de l'ensenyament obligatori que són necessaris per a aconseguir la seua satisfactòria inserció social i laboral i, en el seu cas, per a la continuació dels estudis, especialment als Cicles Formatius de Formació Professional de Grau

Mitjà. Per això es procura que els continguts i la metodologia s'adaptin a les condicions i expectatives particulars de cada alumne/a. Aquesta àrea té un caràcter transversal respecte als continguts o mòduls de la Formació Professional Específica, de tal forma que l'aprenentatge dels elements que la integren -socioculturals, lingüístics i matemàtics- estiguen relacionats significativa i funcionalment amb l'ofici, constituint un procés en el qual s'avance d'allò més instrumental i senzill, a allò més complex.

- Àrea de Activitats Complementàries: comprèn 1 hora setmana, que suposa un total de 36 hores per curs. Té per objecte oferir a l'alumnat la possibilitat de mantenir activitats esportives i culturals que, al temps que contribueixen a l'assoliment de les finalitats dels PGS, afavoreixen l'adquisició d'hàbits positius vers el gaudiment del lleure. Les activitats es programen en funció de les característiques de cada grup i, sempre que siga possible, amb la seua participació.

G. En relació a l'equip docent:

L'equip docent responsable de la formació, tutela i avaluació dels joves al llarg del programa, estava constituït en un primer moment per: un expert en l'àrea d'ocupació corresponent per a impartir la formació específica i un mestre de primària que s'encarrega d'impartir la formació bàsica. A partir de l'ordre de 2000, s'amplia el ventall de professionals que poden impartir la formació bàsica als professors de secundària i titulats universitaris.

A més a més, els centre docents i entitats promotores poden incrementar el número de professionals a intervindre en l'execució del programa si així ho requereixen les característiques de l'alumnat o del propi programa, i sempre que la seua intervenció docent no supere el terç del total de la dedicació horària setmanal de l'equip base.

Amb una imatge molt més acurada d'allò que són els PGS, passem a presentar les raons que els tornen als nostre ulls un espai predilecte, un *observatori privilegiat* per a l'estudi.

3.3. PER QUÈ ELS PGS? QUÈ TENEN D'INTERESSANT? PRESENCIA DE LES TENDÈNCIES SOCIALS ESMENTADES ALS PGS

Com es desprèn d'allò que ja hem comentat, els PGS constitueixen un oferta formativa de caràcter professionalitzador de recent implantació -a partir de 1994-, regulada per la LOGSE i dirigida a aquelles persones que no aconsegueixen culminar amb èxit l'educació secundària obligatòria i obtenir la titulació corresponent. A causa del marc normatiu que els regula i al mode en què s'ha desenvolupat la seua implantació -en particular al País Valencià-, constitueixen una oferta formativa extremadament singular, a cavall entre l'oferta rígidament estructurada, regulada i institucionalitzada del sistema educatiu regulat, i l'oferta flexible, heterogènia i desregulada de la formació professional ocupacional (Aparisi, 1998; Marhuenda, 1998).

Hi ha certs elements als PGS que els diferencien de l'oferta desregulada de la formació professional ocupacional i els assemblen més a la formació regulada, mentre que molts altres aspectes els assemblen al mercat de la formació ocupacional i els diferencien de l'educació regulada. Entre els primers cal considerar: (i) el seu marc legal de referència, ja que estan previstos a la LOGSE; (ii) l'assignació d'una certa funció compensatòria, que es tradueix en una àrea de formació bàsica obligatòria en el seu currículum; i (iii) un àmbit de reclutament fonamentalment escolar.

Entre els elements que els apropen més a una oferta formativa desregulada, tenim: (i) un caràcter terminal i no propedèutic, orientat a l'eixida del sistema educatiu en compte de a la continuació en ell, com succeeix amb la majoria d'ofertes formatives del sistema regulat per a cohorts d'edat comparables (Bàscones, 1995); i, sobretot, (ii) l'absència de la majoria dels mecanismes de regulació propis de l'ensenyança regulada. Els Programes de Garantia Social no tenen decrets legals que fixen les seues ensenyances mínimes, el seu currículum, la seua avaluació; no tenen centres propis on ser impartits i es reconeix explícitament la seua desinstitucionalització i la possibilitat d'impartir-los en centres no docents; són gestionats conjuntament per dues administracions, la d'educació i la de treball;

funcionen en règim de subvenció, amb convocatòries anuals; i quasi res es diu sobre els requisits de qualificació professional dels seus formadors (Marhuenda, 1998).

Des del nostre punt de vista, els Programes de Garantia Social al País Valencià es presenten com un context privilegiat d'investigació per dos motius bàsics: (a) per la seua singularitat respecte a altres ofertes professionalitzadores de la formació regulada, com els cicles formatius mitjans i superiors de Formació Professional, que radica precisament en l'accentuació de les tendències generals d'evolució que afecten el sistema educatiu en el seu conjunt; i (b) per la seua flexibilitat i el seu escàs grau de regulació formal que fa possible trobar moltes concrecions diferents d'una mateixa eina formativa. Vegem a continuació amb més detall cada un d'aquests aspectes.

A. En primer lloc, els Programes de Garantia Social reflecteixen, en un grau major que la formació professional regulada, les tendències d'evolució que afecten al sistema educatiu al seu conjunt:

Estem assistint a les últimes dècades a un esforç continuat per descentralitzar, flexibilitzar i afavorir la innovació a tots els nivells del sistema educatiu, amb la pretensió de donar resposta a un mercat laboral que demana i empena aquestes transformacions. Com a conseqüència d'aquest esforç, el desenvolupament i l'espai que assoleix el sistema educatiu s'ha expandit molt més enllà del tradicional àmbit regulat, i és justament als àmbits més perifèrics al sistema educatiu -com ara l'educació no escolar i les ferramentes educatives adreçades a les poblacions que fracassen al sistema educatiu- on la flexibilització, la descentralització i desregulació administrativa, i la innovació als modes de gestió i a les ferramentes educatives, ha estat major i més accelerada (Aronowitz y DiFazio, 1994; Ragatt, Edwards y Small, 1995).

En aquesta línia, l'absència de regulació formal a nivell estatal dels PGS ha possibilitat que es concreten al País Valencià com una oferta formativa molt avantguardista en (a) el disseny integrador de formació que els caracteritza, en el qual la subdivisió i segmentació de les matèries és mínima, i totes elles s'articulen entorn de l'eix del perfil

professional; (b) en el caràcter innovador del seu mode de gestió en relació a altres ferramentes disponibles en el sistema regulat, en la direcció d'una major flexibilitat, heterogeneïtat i desinstitucionalització; i (c) en l'elevada flexibilitat i l'escàs grau de regulació formal que els és propi i que els fa especialment aptes per a adaptar-se als canvis en la lògica del mercat laboral.

En definitiva, en un moment en què el sistema educatiu s'esforça per invertir el procés d'estatalització de l'educació que es va produir a principis del segle XIX i per tornar part de la responsabilitat i la participació sostreta a la societat civil, els Programes de Garantia Social constitueixen una de les manifestacions recents més expressives d'aquesta tendència.

Els plànols als que afecta aquesta descentralització en educació, segons Torres (2001), són bàsicament tres: el plànol econòmic, el curricular i l'organitzatiu. La descentralització econòmica permet als centres escolars dedicar fons a aquelles qüestions que consideren necessàries per a pal·liar els seus dèficits. La descentralització curricular fa referència més bé a les finalitats de cada nivell del sistema educatiu, i per tant, als continguts, metodologies i recursos didàctics als que recórrer. Per últim, la descentralització organitzativa té a veure amb els agents socials que assumeixen i participen de la presa de decisions als centres escolars.

Als PGS la visibilitat d'aquests tres eixos de descentralització és màxima. Els PGS són un exemple de descentralització econòmica, al funcionar mitjançant un mecanisme de subvenció anual no renovable i condicionada als resultats d'inserció, de tal forma que cada entitat ha de considerar si és capaç o no d'assumir la gestió del PGS amb el pressupost assignat. Més clara encara és la descentralització curricular, en mancar d'un currículum prescrit de referència, més enllà de la menció de les àrees i les hores que li corresponen a cadascuna, el contingut de les mateixes i els seus propis objectius queden en mà de cada entitat promotora. Per la seua banda, la descentralització organitzativa s'acompanya d'una pluralització d'entitats gestores, generant una obertura que la resta de nivells del sistema educatiu no

tenen i que aporta una gran flexibilitat comparativa als PGS (Navas, Martínez i Gómez, 2004), de la que parlarem més endavant.

A més de la descentralització, considerem que altre dels elements que està transformant-se al sistema educatiu és la centralitat que ha pres el control de la despesa educativa. Aquesta política es veu clarament també als PGS, ja que responen a una política de reducció de la despesa pública, on no es creen infraestructures públiques per a donar aquest servei, sinó que majoritàriament és contracta i subcontracta anualment la implementació dels programes, i d'aquesta manera la despesa a curt termini es redueix (Navas, Martínez i Gómez, 2004).

Llavors, els PGS són un clar exemple d'entrada de les lògiques i les pràctiques privades al si de l'administració pública educativa, així com un espai de privatització d'un servei públic, on el control s'exerceix sobre la gestió econòmica, donant autonomia en la pràctica educativa i l'organització interna –mecanisme de control a distància típic del neoliberalisme-.

També trobem la presència de noves tendències al camp educatiu en relació amb la formació que s'imparteix als PGS, la qual té un clar reflex a les tendències dins del món educatiu que ressalten la importància de l'ocupabilitat en la formació acadèmica, així com en el desenvolupament d'actituds i habilitats personals; deixant en un segon o tercer plànol l'adquisició de coneixements.

Tal vegada les tendències menys evidents són les de caire neoconservador, ja que en el cas dels PGS els curricula no tenen cap regulació i no s'exerceix el control que s'exerceix sobre els continguts del curriculum a la resta de la formació educativa regulada. Però cal estar atents, en aquest sentit, a la rellevància que pren ,com podrem comprovar a les entrevistes, la formació del caràcter dels educands als PGS.

B. En segon lloc, la flexibilitat que l'absència de regulació formal proporciona als Programes de Garantia Social possibilita una gran diversitat entre aquests:

Com vam descriure al principi, els PGS són projectes educatius construïts i gestionats des de la lògica de la *flexibilitat*. Amb una durada delimitada –un curs lectiu-, i construïts sobre el criteri central de la flexibilitat, tant interna –polivalència en la feina, autonomia en els continguts formatius i en l'organització del treball...-, com externa –contractació temporal perpètua, renovació i canvi de plantilla en cada projecte...-; genera una oferta de treball necessàriament precària, ja que no permet estabilitzar la condició laboral. La incertesa i la inseguretat són permanents, trencant amb la possibilitat d'articular una biografia laboral segura i continuada.

Les pràctiques de gestió dels treballadors als PGS tenen molt a veure amb les defensades per la nova gestió empresarial, la qual –com ja vam exposar- insisteix en la polivalència, en la flexibilitat en l'ocupació, en l'aptitud per a aprendre i adaptar-se a les noves funcions, en la capacitat de compromís i de comunicació, així com en les qualitats relacionals. Les contractacions es basen més en una avaluació de les qualitats més genèriques de la persona que en qualificacions objectivades.

Un aspecte important de la reestructuració del sistema educatiu al que ja hem al·ludit, llavors, és que s'ha incrementat el grau d'especialització laboral alhora que el grau de flexibilitat de les ferramentes educatives disponibles. Açò és, els perfils ocupacionals cada vegada es tornen més especialitzats i diferenciats entre si, mentre que dins de cada un d'ells la interpenetració i integració de les matèries a impartir és major; també hi ha un increment del marge de maniobra dels formadors i la llibertat que tenen tant aquests com els centres i entitats per a les quals treballen per a la selecció i seqüenciació dels continguts a impartir. La menor segmentació de les matèries, per la seua banda, fa que el nombre de formadors per cada curs, oferta o acció formativa tendisca a ser menor i el seu paper educatiu més integral.

A més a més, les barreres entre contextos formatius i contextos laborals s'han permeabilitzat, els *curricula* s'han anat reorganitzant en funció de regions o àmbits de coneixement i activitat en detriment d'un criteri disciplinar, i la quantitat i varietat d'ofertes formatives per a un mateix perfil professional s'ha incrementat considerablement (Banc Mundial, 1991; Bernstein, 1998; Scribner i Sachs, 1991). Aquestes transformacions es manifesten tant (a) en l'evolució experimentada al llarg del temps en el sistema d'educació regulat en els seus diferents nivells, com (b) en l'expansió d'un camp de formació no regulada en el qual abunden ofertes formatives heterogènies, de breu durada i escassa regulació.

Aquesta diversitat, com ja s'ha apuntat, és màxima en l'àmbit dels PGS al País Valencià, en el qual el seu desenvolupament s'ha inspirat en models d'educació no regulada de forma molt més explícita que en altres administracions autonòmiques. Hi ha programes que es desenvolupen en instituts públics, programes en centres concertats, programes promoguts per entitats locals i programes organitzats per ONG i altres entitats sense ànim de lucre. Cada programa té dues figures formatives ben diferenciades, la del mestre de bàsica i la de l'expert de taller, que pareixen diferir sistemàticament en la seua representació de les metes educatives més importants (Molpeceres, 1998). També difereixen sistemàticament els programes en la modalitat de pràctiques triada: n'hi ha de formació-ocupació, que desenvolupen la formació professional específica íntegrament en entorns productius; n'hi ha d'iniciació professional, alguns amb pràctiques temporals en empresa i altres amb pràctiques en les instal·lacions de taller de què disposa el centre.

El ventall de perfils professionals que s'ofereixen als programes és molt divers, de manera que coexisteixen programes dedicats a l'ensenyança d'oficis manuals tradicionals amb altres que se centren en perfils emergents sense arrelament històric-cultural, i fins i tot en allò que es coneix com a 'nous jaciments d'ocupació'. Una imatge fixa sobre l'any 2001 pot exemplificar aquesta diversitat que esmentem. A l'any 2001 trobem la següent distribució entre les famílies professionals dels diferents PGS implementats al País Valencià: la família professional que aglutina el nombre més gran de programes és

la de Serveis a la Comunitat i Personals amb un 11,4%, seguida d'Agrària i Administració i Oficines amb un 10,4% cadascuna. En un segon plànol les famílies d'Automoció i Turisme i Hostaleria presenten cadascuna un 7,8%. Entre totes elles s'abasta vora el 50% dels programes de 2001. Els restants es distribueixen entre altres onze famílies professionals més (Bernad i Navas, 2002).

A més a més, les dades disponibles sobre el perfil sociodemogràfic i laboral dels formadors suggereixen que les diverses entitats promotores empen diferents estratègies de reclutament de personal, presumiblement associades a diferents condicions de contractació i a identitats professionals prou diferents entre si (INCIS, 1995; Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres i Zacarés, 1998): els instituts públics i centres concertats pareixen reciclar mestres de secundària per al treball en Programes de Garantia Social, mentre que les entitats locals i les entitats sense ànim de lucre recluten els seus mestres de formació bàsica entre joves a la recerca de primera ocupació i professionals amb certa experiència en l'àmbit de la formació no regulada. Pel que fa als experts de taller, els instituts i centres de Formació Professional pareixen reclutar-los entre els seus professors de plantilla, i la resta d'entitats entre professionals de l'ofici que més o menys recentment han derivat cap al treball en formació professionalitzadora no regulada i que han adquirit la seua formació pedagògica en programes de reciclatge i formació contínua oferts per molt diverses entitats.

En definitiva, fruit de totes d'aquestes transformacions, han anat apareixent i guanyant cada vegada major pes proporcional en el sistema educatiu un conjunt de perfils ocupacionals emergents en la convergència del camp de la salut, el benestar social i l'educació: cada vegada menys temps de treball dels professors es dedica a preparar i impartir classes; cada vegada una proporció major de diplomats en escoles de magisteri treballen en àmbits de formació no regulada; cada vegada és major la participació a aquests àmbits de professionals que no accedeixen a ells des d'una formació pedagògica clàssica i regulada, sinó que són tècnics d'oficis concrets que amb el temps han anat derivant cap al treball educatiu i han anat adquirint la seua formació en ell mitjançant de programes de reciclatge i formació

continuada. Totes aquestes tendències d'evolució són diferents facetes d'un procés de flexibilització i desinstitucionalització que, com dèiem, es manifesta amb especial intensitat en els àmbits perifèrics del sistema educatiu, com ara els PGS.

Llavors, és evident com el nou tipus de docent descrit en relació al sistema educatiu en general té un clar reflex entre els i les docents de PGS; són persones que ja són triats no fonamentalment pels seus coneixements i capacitats d'execució, sinó per les seues habilitats comunicatives, per les seues competències socials. Són professionals polivalents, flexibles i adaptables...; transformats en tutors, animadors pedagògics i orientadors, en estret contacte amb els alumnes i les famílies.

Per últim, volem destacar també com els PGS responen a les característiques de les noves pràctiques de les polítiques socials: són projectes emmarcats en polítiques socials positives –responen a col·lectius específics que tenen mancances-, en polítiques d'inserció –i no d'integració-, gestionats per entitats subestatals, on es produeix una empresarialització i provisió privada de serveis de benestar, on el tercer sector està clarament involucrat.

Per totes aquestes raons, nosaltres considerem que els PGS ens possibiliten un lloc de privilegi per a poder estudiar les noves configuracions identitàries al ser un lloc de l'espai social on les lògiques que hem anant presentant al llarg d'aquesta secció de la Tesi, estan presents amb una claredat i preeminència que ens permet considerar-ho com a lloc a l'avantguarda; cas exemplar en definitiva de les tendències que marquen la deriva social i les transformacions que generen. Aquests projectes han nascut i es desenvolupen en la cresta de l'ona dels canvis socials als que estem assistint.

BLOC II
LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES AL
CAPITALISME FLEXIBLE

“- Pot saber-se qui ets tu?- preguntà l'eruga.
- La veritat, senyora, és que sé prou bé qui era
aquest matí, quan m'alci, però des de llavors he
degut de patir diverses transformacions”

(Lewis Carroll, *Alicia en el País de les Meravelles*)

A aquest segon bloc de continguts de la Tesi presentarem la mirada que mantenim en relació amb la construcció identitària i el seu ancoratge sociohistòric. Com a primer pas, avancem més enllà del concepte excessivament rígid d'*identitat* per a situar-nos més còmodament amb conceptualitzacions molt menys substancialistes com ara les *formes identitàries* i les *configuracions identitàries*.

Des d'ací donem un segon pas, apropant-nos al procés de construcció sociohistòrica de les configuracions identitàries dels nostre temps. Però abans d'afrontar aquesta anàlisi, presentem el procés de configuració de *jo modern*, per a desnaturalitzar aquesta imatge tant consolidada; per. posteriorment, passar a centrar la nostra atenció sobre la construcció de les noves configuracions identitàries al present, vinculant aquest procés amb la crisi de l'Estat del Benestar i de les seues configuracions identitàries pròpies, amb la constitució de noves configuracions identitàries en el marc del capitalisme flexible.

Finalment, i com a preàmbul de l'aposta teòrica i metodològica que es presentarà al següent bloc de la Tesi, presentem un breu apropament disciplinar a la mirada que des de la Psicologia i la Psicologia Social, com a disciplines, s'ha tingut en relació amb l'estudi de la identitat, des de les postures més convencionals fins les postures socioconstruccionistes, en les quals emmarquen la nostra aposta identitària.

<p style="text-align: center;">ÍNDIX CAPÍTOL 4 LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES AL CAPITALISME FLEXIBLE</p>

4.1. DE LA IDENTITAT A LES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES

4.2. ELS ORÍGENS SOCIOHISTÒRICS DEL *JO*

4.3. LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES EN L'ACTUALITAT

4.3.1. PUNT DE PARTIDA: L'ESTAT DE CRISI PERMANENT DE LES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES A LA MODERNITAT

4.3.2. PUNT D'INTERLUDI: CRISI DE LES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES DE LA SOCIETAT SALARIAL

4.3.3. PUNT D'ARRIBADA: LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES

4.4. LA MIRADA DISCIPLINAR: BREU APROPAMENT ALS ESTUDIS IDENTITARIS EN PSICOLOGIA I PSICOLOGIA SOCIAL

4.4.1. APROPAMENTS CONVENCIONALS A L'ESTUDI DE LA IDENTITAT DES DE LA PSICOLOGIA I LA PSICOLOGIA SOCIAL

4.4.1.1. Posada en qüestió de les orientacions convencionals

4.4.2. PERSPECTIVES PSICOSOCIALS EN L'ESTUDI DE LA IDENTITAT

4.4.3. LA IDENTITAT COM A CONSTRUCCIÓ SOCIOHISTÒRICA

4.4.3.1. El desmuntatge de la idea moderna de subjecte

4.4.3.2. Desmuntat el subjecte modern, quin sentit tenen els estudis identitaris?

CAPITOL 4 LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES AL CAPITALISME FLEXIBLE

4.1. DE LA *IDENTITAT* A LES *CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES*

En el moment de pensar sobre la noció d'identitat hi ha un grapat d'elements que semblen indiscutiblement vinculats a ella, com ara: exclusivitat, singularitat i unicitat. A aquestes característiques se l'afegeix una dimensió temporal: certa perdurabilitat en el temps; una perdurabilitat relativa ja que ens reconeguem la mateixa persona d'abans, però alhora ens reconeguem com a persones diferents, que han canviat amb el pas del temps. De tal manera que la identitat sembla incloure elements antitètics: igualtat/diferenciació, similitud/distintivitat, continuïtat/discontinuitat. A més a més, quan parlem d'identitat sobresurt un altre element que va més enllà dels elements 'estrictament' personals, com ara la identitat grupal, concepte que fa referència a la component d'identificació amb col·lectius, grups socials...; davant del 'jo' de la identitat personal, fa referència al 'nosaltres', als vincles entre persones (Íñiguez, 2001).

Per completar la imatge, amb una mirada més vivencial, l'experiència de la identitat faria referència a aquest sentiment cert d'unicitat, d'idiosincràsia i d'exclusivitat, que va acompanyat d'una sensació de permanència i continuïtat al llarg del temps, de l'espai i de les diferents situacions socials (Pujal, 2003).

Nosaltres partim de la premissa que allò que anomenem 'identitat', individual o social, és quelcom més que una realitat 'natural', biològica i/o psicosocial; és més bé quelcom relacionat amb l'elaboració conjunta de cada societat particular al llarg de la història, quelcom que té a veure amb les regles i normes socials, amb el llenguatge, amb el control social, amb les relacions de poder; és a dir, amb la producció de subjectivitats (Cabruja, 1996, 1998; Pujal, 1996).

Donant un pas més, la noció d'identitat ens remet a àmbits i objectes diferents, amb accepcions diverses, que, malgrat això, podem agrupar-

les en dos grans conjunts relacionats des dels orígens del pensament filosòfic, i per simplificar, amb dos grans tipus de postures (Dubar, 2000). La primera gran postura podem denominar-la *essencialista*, en la mesura que siga l'accepció d'identitat que siga, reposa sobre la creença en "essències", realitats essencials, substàncies a la vegada immutables i originals. Trobem els arrels filosòfics d'aquesta postura en els plantejaments de Parmènides –segle V aC-: la seua fórmula "el ser és, el no ser no és" ha estat interpretada com l'afirmació de que la identitat dels éssers vius, siga la que siga, és allò que roman malgrat els canvis; la seua similitud a si mateixos, fora dels temps, roman idèntica. Com a deriva lògica d'aquest plantejament, ens trobem com per a qualificar les essències, per a definir la seua permanència, cal vincular-les a categories, que són gèneres que aglutinen tots els éssers empírics que tenen la mateixa essència. Cada categoria defineix el punt comú essencial de tots als que agrupa.

Davant d'aquesta postura ens trobem els plantejaments d'alguns dels autors presocràtics, del que podem destriar Heràclit –segle VI aC-, que vindrem a denominar-los *nominalistes*. El plantejament defensat per aquests era que la identitat de qualsevol ésser depèn de l'època considerada i del punt de vista adoptat. Llavors, des d'aquest postulat, les categories són les paraules, els noms que depenen del sistema de paraules que s'empren, les que serveixen, en un moment donat, per a nomenar. Aquestes són les formes d'identificació, històricament variables. Des d'aquesta postura –on arrem la nostra-, la identitat no és allò que roman necessàriament idèntic, sinó el resultat d'una identificació contingent. És el resultat d'una doble operació lingüística: diferenciació i generalització. La primera és la que tendeix a definir la diferència, la que incideix en la singularitat de quelcom o d'algú en relació amb els altres: la identitat és la diferència. En canvi, la segona és la que busca definir el nexa comú a una sèrie d'elements diferents d'altres: la identitat és la pertinença comú. Des d'aquesta perspectiva no hi ha identitat sense alteritat, les quals –identitats i alteritats- varien històricament.

La postura nominalista rebutja considerar que existeixen pertinences essencials –en si- i, per tant, diferències específiques a priori i permanents entre les persones. Allò que existeix són formes

d'identificació, mutables en el curs de la històrica col·lectiva i de la vida personal. Les *formes d'identificació* són de dos tipus: les identificacions atribuïdes pels altres –identitats per als altres-, i les identificacions reivindicades per un mateix –identitats per a si-. La relació entre els dos processos d'identificació està al fonament de la noció de formes identitàries. Les *formes identitàries* constitueixen sistemes apel·latius, històricament variables, que vinculen les identificacions per i per als altres, i les identificacions per i per a un mateix. Les dos tipus d'identificació poden tant convergir com divergir.

Dubar (2000) parteix de la hipòtesi de l'existència d'un moviment històric, a la vegada molt vell i incert, de trànsit d'una forma d'identificació a altra. Es tractaria més concretament de processos històrics, col·lectius i individuals alhora, que modifiquen la configuració de les formes identitàries definides com a modalitats d'identificació. A les primeres formes identitàries, ancestrals, les anomena *formes comunitàries*. Aquestes formes suposen la creença en l'existència d'agrupacions denominades “comunitats”, considerades com a sistemes de llocs i noms preassignats dels subjectes, que es reproduïxen idènticament al llarg de les generacions. Des d'aquesta perspectiva cada individu té una pertinença considerada com a principal en tant que membre de la seua comunitat i una posició singular en tant que ocupant d'un lloc al seu si. Aquestes formes depenen estretament de les creences en el caire essencial de les pertinences a certs grups considerats com primordials, immutables o simplement vitals per a l'existència individual. Aquestes formes d'identificar als individus a partir del seu grup de pertinença persisteix a les societats modernes i poden ser assumides per les persones mateixes –poden ser tant ‘per a si’, com ‘per als altres’-.

Les segones formes identitàries, més recents, les anomena *formes societàries*. Aquestes formes suposen l'existència de col·lectius múltiples, variables i efimers als que els subjectes s'adhereixen per períodes delimitats, i que proporcionen recursos d'identificació que es plantegen de manera diversa i provisional. Aquestes formes estan vinculades a creences ben diferents a les anteriors; concretament a les que es refereixen a la primacia del subjecte individual sobre les

pertinences col·lectives i a la primacia de les identifikacions ‘per a si’ respecte a les identifikacions ‘per als altres’. Les identifikacions de tipus societari poden produir tant identitats ‘per als altres’ com identitats ‘per a si’ segons la naturalesa de les categories utilitzades.

Les dues grans formes socials ideal-típiques –comunitària i societària-, com hem dit, posen cada una en joc la doble identifikació –per a si i per als altres-, encara que ho fan de manera significativament diferent. Per tant, no és justificable la identifikació de les formes comunitàries amb les identifikacions ‘per als altres’, i les formes societàries amb les identifikacions ‘per a si’. A la primera dimensió –comunitària-, es tracta de formes ‘espacials’ de les relacions socials –l’eix de relació-, mentre que a la segona dimensió es tracta de formes de temporalitat –eix biogràfic-. Les dimensions de relació i biogràfiques d’identifikació es combinen per a definir allò que anomenem les formes identitàries, formes socials d’identifikació dels individus en relació amb els altres i al llarg de la seua vida. En aquest marc, entendrem per *configuració identitària* una disposició típica de formes d’identifikació.

Dubar (2000) identifica quatre configuracions identitàries al passat, que ara es trobarien en crisi. Els quatre apel·latius que li dóna a cada una d’elles –cultural, narrativa, reflexiva i estatutària-, són intents de nomenar la combinació de transaccions de relació –comunitàries o societàries-, i de transaccions biogràfiques –per a altres o per a si- que tenen en compte les anàlisis històriques. Aquestes configuracions identitàries són les següents:

- La forma ‘biogràfica per als altres’: de tipus comunitari, és la que es deriva de la inscripció d’individus en una nissaga generacional i que es tradueix pel seu nom, un ‘jo nominal’. Designa la pertinença a un grup local i a la seua cultura heretada. A aquesta configuració identitària Dubar li dóna el nom d’*identitat cultural*.
- La forma ‘de relació per als altres’: es defineix en principi en i per les interaccions al si d’un sistema instituït i jerarquitzat. Es construeix a partir d’obligacions d’integració a les institucions: la família, l’escola, els grups professionals, l’Estat. És una identitat que implica un ‘jo socialitzat’ per a l’assumpció de papers. A aquesta l’etiqueta com a *identitat estatutària*.

- La forma 'de relació per a si': és la que resulta d'una consciència reflexiva que executa activament un compromís en un projecte que té un sentit subjectiu i que implica la identificació amb una associació d'iguals que comparteixen el mateix projecte. A aquesta l'anomena *identitat reflexiva*.
- La forma 'biogràfica per a si': és la que implica el qüestionament de les identitats atribuïdes i un projecte de vida que s'inscriu en la duració. La continuïtat és la d'una intenció ètica que dóna sentit a l'existència. Aquesta rep el nom d'*identitat narrativa*.

4.2. ELS ORIGENS SOCIOHISTÒRICS DEL *JO MODERN*

La nostra concepció i la nostra experiència de *persona* podem dir que és relativament moderna i en tot cas posterior a l'Edat Mitjana –amb algunes minoritàries excepcions entre els *ciutadans lliures* de l'antiguitat clàssica-. En aquest procés històric la separació entre un 'jo singular' i 'els altres' ha anat canviant des de la seua quasi inexistència fins la separació radical que entenem avui dia (Íñiguez, 2001).

Les categories conceptuals i les condicions de vida a l'Edat Mitjana feien difícil desenvolupar el concepte de *self* independent. Aquestes condicions de vida fan referència tant a les més físicament immediates, com l'habitatge -que era petita, normalment de peça única i sense separacions-, així com a les socioestructurals, com l'adscripció feudal i territorial (Ariés i Duby, 1988). Així també el llenguatge s'ha anat transformant, amb conseqüències sobre les concepcions possibles de 'persona' (Elias, 1990; Íñiguez, 2001).

Aprofundint en l'aportació de Dubar presentada anteriorment, el pas de les formes identitàries comunitàries a les formes societàries podem veure'l descrit pels treballs de Norbert Elias, en el procés que ell descriu de pas del predomini en les configuracions identitàries nosaltres/jo -que és el terme encunyat per Elias- de la component del *jo* sobre la component del *nosaltres*.

Seguint el plantejament de Norbert Elias (1990), podem localitzar al pensament de Descartes la formulació sistemàtica que obre la porta a la concepció del *jo* que ha predominat a les societats Occidentals des de llavors. Resumint molt breument el pensament de Descartes sobre l'autoconsciència; després de sotmetre al dubte metòdic totes les seues experiències, arribà a la conclusió que malgrat les percepcions sensorials, i per tant el saber referent a entitats corporals, fins i tot el propi cos, poden ser quelcom dubtós i font d'engany, Descartes considerà que del que no es pot dubtar és exactament d'això, del fet de dubtar. En paraules de Descartes, extretes per Elias (1990): "És impossible que jo pense que no pense. I és impossible que jo pense sense que existisca".

La concepció de ser humà que està inclosa al pensament cartesià caracteritza en gran mesura la transició, que es va fer perceptible a l'època de Descartes, des de concepcions del ser humà i el seu món amb forts arrels religiosos cap a concepcions més secularitzades. Òbviament aquesta transformació no fou cosa d'una o dues persones, sinó que es va produir de la mà de transformacions específiques del conjunt de les condicions de vida i relacions de poder dins de les agrupacions socials d'Occident.

Els plantejaments de Descartes assenyalen d'una manera paradigmàtica els singulars problemes amb els que es van trobar els éssers humans en reflexionar sobre si mateixos i sobre la certesa de la imatge que tenien de si mateixos quan l'esquema bàsic eclasiàstic-religiós de la percepció del *jo* i del món es va obrir als dubtes i va perdre el seu caràcter evident. Aquest esquema bàsic, la concepció en la que el ser humà es veia a si mateix com a part d'un univers creat per Deu, no va desaparèixer però va perdre la seua posició central i dominant.

El pensament de Descartes tingué com a condició prèvia una certa relaxació i perduda de poder de les agrupacions socials i institucionals que sustentaven aquesta manera de pensar. Aquest pensament reflectia el grau creixent en que la gent del seu temps començava a advertir que el ser humà era capaç d'explicar contextos naturals i utilitzar-los amb finalitats humanes, sense recórrer a autoritats de l'Antiguitat o de

l'Església, utilitzant únicament les seues pròpies observacions i aptituds intel·lectuals.

Aquesta mirada retrospectiva posa de manifest com la imatge que avui dia tenim de nosaltres mateixos, sobretot a les societats occidental-capitalistes, no és una imatge de l'home que siga evident per si mateixa, que existisca *a priori*. No és quelcom que pugua entendre's de manera aïllada, independentment del context social. Es conformà com a símptoma i factor d'un canvi específic que afectà al mateix temps al context funcional dels tres agents coordinadors fonamentals de la vida humana (Elias, 1990): el caràcter i la posició del ser humà particular dins del grup social, l'estructura d'aquest grup social, i la relació entre els éssers humans amb els fenòmens de l'univers extra-humà.

Concretament aquesta transició des d'un pensar encara fonamentat en autoritats cap un pensar més autònom -almenys en allò referent als fenòmens naturals-, estigué estretament lligada a la creixent empena de l'individualisme a l'Europa dels segles XV, XVI i XVII. Paral·lelament es desenvolupà la transició des d'una formació de la consciència més depenent d'autoritats 'externes' cap una formació més autònoma e 'individual'. Es pot apreciar amb aquesta mirada retrospectiva com de vinculada estigué aquesta forma de consciència amb la creixent comercialització i formació dels Estats, a l'ascens de capes cortesanes i burgeses més riques, així com al poder, cada vegada major, dels éssers humans sobre el curs dels esdeveniments naturals extra-humans.

José María González García (2001), basant-se en Norbert Elias, destaca com el llarg procés de conversió d'una societat guerrera en una societat cortesana mitjançant la monopolització estatal de la violència i dels impostos implicà, entre altres coses, l'acortanament dels guerrers, una llarga transformació en el curs de la qual una classe alta de cortesans vingué a substituir a una classe alta de guerrers. Aquest llarg procés començat a Occident als segles XI i XII, i assolit als segles XVII i XVIII, significà una transformació dels impulsos individuals en el sentit de la contenció, d'un autocontrol. Aquest autocontrol, fonamentat en la por a la disminució o perduda de

prestigi social, significà també la interiorització de les coaccions socials, la transformació de les coaccions externes en autoaccions.

Aquesta transformació suposà un procés d'autoconstitució de l'individu, de transformació del seu sistema emotiu, de contenció d'emocions. Suposa també el desenvolupament d'una gran capacitat d'observació psicològica de si mateix i dels altres, ja que de la permanent vigilància d'un mateix i dels altres depenia la pròpia posició en la jerarquia mòbil de la societat cortesana. Es construeix així un tipus de subjecte calculador, sempre a la defensiva, repressor de les seues reaccions emotives espontànies, gran observador i coneixedor del seu propi jo, i gran expert en l'observació psicològica del ser humà.

D'aquesta manera es va accentuar en la consciència de les persones particulars la idea de la seua existència com a ser individual, separat de les altres persones i coses. L'acte de distanciament en l'observar i el pensar es concretà en una actitud constant, despertant en l'observador la concepció de si mateix com un ser amb una existència separada i independent de tots els altres éssers.

En definitiva, l'accentuació de la consciència de les persones particulars com a ser individuals, independents, autocontinguts, és característica d'una època en la que les funcions de protecció i control que abans eren exercides sobre els individus per grups endògens més reduïts, com ara els clans o les comunitats rurals, passen a ser exercides per agrupacions estatals altament centralitzades i cada vegada més urbanes. En el transcurs d'aquest canvi, els éssers humans individuals, a l'arribar a l'edat adulta, surten cada vegada més d'aquests grups endògens i protectors més reduïts i locals. Amb la creixent perduda de funcions de protecció i control, la cohesió d'aquests grups es relaxa. I, dins de les societats estatals, més amples, altament centralitzades i cada vegada més urbanes, el ser humà individual depèn més de si mateix. La mobilitat dels éssers humans particulars, tant en el seu sentit local com social de la paraula, augmenta. Disminueix el seu anterior encasellament, inevitable i vitalici, dins de famílies, grups lligats pel parentesc, comunitats locals i altres agrupacions similars; minvant l'ajustament del seu

comportament, dels seus objectius i ideals a la vida d'aquestes agrupacions. Es redueix la seua dependència d'aquestes agrupacions així com la seua necessitat d'aquestes en relació amb la protecció de la salut i la vida, a l'alimentació, a les possibilitats d'adquirir objectes i de protegir allò heretat i adquirit, i també en relació a la possibilitat de rebre ajuda i consell (Elias, 1990).

4.3. LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES A L'ACTUALITAT

4.3.1. PUNT DE PARTIDA: L'ESTAT DE CRISI PERMANENT DE LES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES A LA MODERNITAT

Sembla ser un lloc comú a la literatura sobre la modernitat (Beck, Giddens i Lash, 1994; Bauman, 1992,1995,1997; Giddens, 1991,1994; Taylor, 1989,1994) considerar que les societats pre-modernes es caracteritzaven per un èmfasi en les identitats naturals; les diverses posicions en l'espai social eren delimitades pel discurs religiós i l'autoritat dels governants. En les fonts de reconeixement eren Deu i la Natura, que explicaven la posició de cadascú a l'espai social.

En canvi, a la Societat Moderna, des de la Renaixença i els inicis de la Il·lustració, es produeix un progressiu allunyament de les postures místiques, religioses, que configuraven la perspectiva natural, obrint un llarg procés històric en el qual les persones gradualment van sent més -sentint-se més- lliures de les demandes de la tradició, de la religió i de l'Estat (Beck, Giddens i Lash, 1994; Bauman, 1995, 2000a; Taylor, 1989,1992,1994).

Aquest alliberament ve acompanyat per la necessitat, per l'obligació, que recau sobre el subjecte individual, de triar i formar la seua pròpia identitat individual com un projecte vital, una vegada trencada l'acceptació de la determinació de les posicions a l'espai social per forces externes, alienes a l'individu (Gee, 2000-2001).

En paraules de Giddens (1991), l'entrada en un ordre posttradicional, juntament amb l'alliberament que suposà, plantejà també la inseguretad

en el ser, el dubte existencial pertorbador. La modernitat permet unes noves possibilitats de ser al si de la nova societat que es troba en transformació permanent. Però alhora això duu al risc de destrucció d'allò que sabem i som (Berman, 1982; Beck, 1998a).

És en aquest context d'incertesa on sorgeix no la necessitat sinó l'exigència, com ja dèiem abans, de la identitat individual del *jo* com a projecte del qual és responsable, de la seua construcció i reconstrucció, cadascú i cadascuna. Es tracta de l'exigència de cada vegada majors quotes de individuació, almenys al nostre entorn cultural occidental, que dóna lloc a una identitat postconvencional caracteritzada per l'autodeterminació i l'autorealització (Habermas, 1990)

Per tant, la identitat en la modernitat sembla haver tingut des del principi aquesta tensió entre la radical individuació, llibertat i autonomia del subjecte, i la dissolució d'aquesta individualitat en la complexitat i transformació constant que pateix la vida social en aquest moment històric. Així nombrosos grups socials han tingut que canviar la seua forma de vida, i la seua identitat personal, de cop. Un exemple ben evident foren les persones expulsades del camp a la ciutat per la revolució industrial (veure Revilla, 2003).

4.3.2. PUNT D'INTERLUDI: CRISI DE LES CONFIGURACIONS INTENTITÀRIES DE LA SOCIETAT SALARIAL

A aquest període històric –emmarcat entre la fi de la Segona Guerra Mundial i els '70-, la inestabilitat inherent a la modernitat, de la que hem parlat als paràgrafs darrers, semblà ser deixada de banda. A les democràcies occidentals capitalistes semblà reeditar-se la ficció de que la identitat personal era un edifici sòlid, sostingut sobre una situació de treball estable, de relacions familiars patriarcals duradores i de nacions relativament homogènies des d'un punt de vista cultural (Revilla, 2003).

L'estructura social de la Societat Salarial era un continu diferenciat de posicions lligades entre si per les característiques comuns de la condició salarial i, més concretament, pel dret al treball i la protecció

social -sense perdre de vista que aquest continu roman molt estratificat i molt desigual-. A aquesta estructura s'observà una millora generalitzada, malgrat que desigual, de tots els extractes socials, així com una homogeneització intracategorial que afavoria la construcció d'identitats col·lectives (Castel, 2003).

L'activitat laboral va contribuir, doncs, a donar coherència a les biografies personals. Si més no, com assenyala Bauman (2000b), el treball aparegué com la principal ferramenta per a encarar la construcció del propi destí. Des d'ací entenem la centralitat del paper del treball i de l'ocupació en la construcció de les configuracions identitàries del moment; o com podríem anomenar d'una manera més convencional, la importància de la identitat laboral, entenent per aquesta la manera en la que les persones elaboren un sentit per a si a partir de la multiplicitat de relacions socials implicades en el seu treball i aconsegueixen un reconeixement per al mateix per part dels seus companys i companyes (Frankfurt, Osty, Sainsalieu i Uhalde, 1995); o també, des d'una tradició d'investigació molt propera als anteriors investigadors, la importància de les identitats professionals, que serien, per als individus, formes identitàries socialment reconegudes d'identificar-se mútuament en l'àmbit del treball i de l'ocupació, que tenen en compte tant les relacions presents entre els actors –com la definició dels autors anteriors- així com la trajectòria biogràfica en relació al treball dels individus (Dubar, 2000).

Frankfurt, Osty, Sainsalieu i Uhalde, (1995) distingeixen en aquesta època quatre configuracions identitàries en relació al treball, o identitats laborals en el sentit definit abans: la identitat extralaboral, de classe, promocional i d'ofici. Aquestes identitats estan vinculades directament amb les identitats col·lectives definides per Sainsalieu (1997), que són, en paraules de l'autor, “quatre models de normes i valors, quatre maneres d'estar amb el companys i amb els caps”. Aquests models identitàris són els següents: el model de fusió, el de negociació, el d'afinitats i el de retirada.

Al *model de fusió* –que es correspon amb la identitat de classe-, el col·lectiu es valora com a refugi i protecció front les divergències i les divisions. Les relacions entre iguals són intensament afectives, però

poc articulades sobre el debat de les idees. La relació amb el cap – formal- i amb el líder –informal- és indispensable per orientar al grup i, en cert sentit, absorbir la major part del conflicte entre idees. S'imposen els valors de la massa, de la unitat, de la camaraderia i de la lluita, que són els principals valors que es viuen mitjançant el treball.

El *model de negociació* –identitat d'ofici- es caracteritza per la gran riquesa cognitiva i afectiva de les relacions interpersonals, pel rebuig de tota autoritat imposada i la importància d'una vida col·lectiva de tipus democràtic –és a dir, que accepte les diferències i el debat productiu entre majories i minories-, i per l'elecció de líders en funció de la seua capacitat d'ajudar a expressar-se i a funcionar democràticament al grup. Aquest tipus de cultura relacional valora la solidaritat, però també la diferència i l'experiència de grup. La professió en totes les seues vessants domina en l'escala de valors, amb els seus valors associats d'autonomia, d'independència, de control de si i dels altres. Mitjançant el treball s'actualitzen els valors del debat col·lectiu, de l'acord i de la democràcia.

Per la seua banda, al *model d'afinitats* –identitat promocional-, els elements centrals que caracteritzen la vida relacional són l'exclusió del grup i les afinitats selectives. Les relacions interpersonals amb els companys són poc nombroses, però intenses en el plànol afectiu i cognitiu. Els grups són considerats perillosos, perquè en ells es veuen obstacles a la promoció individual; a més a més, en haver-los abandonat per a ascendir, la persona es sent jutjada pels grups com a trànsfuga o traïdor a la classe obrera o a la col·lectivitat d'origen. El cap adquireix, en aquest context, un paper considerable, donat que se li demana atenció i recolzament a l'aventura ascendent. El líder és rebutjat per evocar massa al grup. El quadre jeràrquic es considera indispensable, però ha de ser liberal i estar atent als problemes dels subordinats. El treball es valora com un lloc d'evolució personal i de vinculació amb un conjunt social de relacions humanes; s'aprecia sobretot en termes d'èxit personal en un conjunt ampli de xarxes interpersonals. L'estratus i la carrera es consideren més estratègies d'evolució personal que formes de protecció col·lectiva.

Per últim, el *model de retirada* –identitat extralaboral– es caracteritza per una participació feble en el joc de relacions interpersonals i col·lectives entre iguals. Es tenen molt pocs amics entre els companys i companyes de feina, les relacions laborals són superficials, es rebutja al grup i al líder. Domina un cert tancament en una espècie de separatisme prudent. La relació amb el cap és tant més important en quant les altres formes de relació estan minimitzades; tot passa pel cap, que ha de ser a la vegada comprensiu i responsable, i fins i tot autoritari quan es reclama protecció. El treball no és un valor en aquest tipus de cultura relacional, se li considera sobretot una necessitat econòmica o el mitjà per a realitzar un projecte exterior que implica altres relacions i altres creacions. La llei, la norma, la dimensió econòmica i les activitats exteriors són els principals valors viscuts mitjançant el treball.

Dubar (2000), a partir de la definició presentada abans sobre les identitats professionals, matisa i complementa les afirmacions fetes per Sansalieu, rebatejant els models presentats per aquest autor: el model de fusió el reanomena com *identitat categorial*, el model de negociació com *identitat d'empresa*, el model d'afinitats com *identitat en xarxa*, i finalment el model de retirada el bateja com *identitat fora del treball*.

El concepte d'*identitat categorial* per a rebatejar al model de fusió, el considera més adient per a designar l'argumentació d'aquells que, en desconfiar de la gestió participativa i de les innovacions en formació, adoptaven formes de participació depenents, nostàlgiques de les proteccions de les identitats d'ofici¹⁰. La *identitat d'empresa*, que rebateja al model de negociació, fa incidència en la lògica

¹⁰ La identitat d'ofici és el tipus d'identitat comunitària que suposa l'existència d'una comunitat al si de la qual es transmeten “formes de fer, de sentir i de pensar”, que constitueixen a la vegada valors col·lectius i marques personals. Implica generalment identificacions precoces per part dels joves amb l'ofici del pare, que es transmet en la família, abans fins i tot d'aprendre-ho, i amb el patró en la feina. Es basa en “comunitats pertinents de l'acció col·lectiva” (Segrestin, 1980), que permeten a la vegada la defensa dels interessos dels treballadors, identificats amb els seus líders sindicals, encara que també el reconeixement de la comunitat d'interessos entre treballadors i patrons al voltant d'objectius comuns (Dubar, 2000).

argumentativa dels treballadors molt implicats en les innovacions de la seua empresa i que esperaven intercanviar la seua decidida contribució per una promoció interna. Per la seua banda, la *identitat de xarxa* –que rebateja el model d’afinitats–, remet a tipus de col·lectius en xarxa, molt personalitzats, amb freqüència efimers i centrats en les relacions afectives. Per últim, la *identitat fora del treball*, que rebateja al model de retirada, emfasitza la combinació entre una relació d’exterioritat en relació amb l’ocupació amb una relació instrumental al treball. Aquesta forma identitària estava construïda a base d’actes d’atribució i d’etiquetatge en el treball, situant-la fora del model de competència (Dubar, 2000).

Aquest mateix autor considera, i nosaltres compartim aquesta tesi, que la configuració de les formes identitàries constituïda al llarg d’aquest període, ha perdut la seua legitimitat en l’actualitat. De tal manera que es pot parlar d’una crisi de les identitats en el sentit de desestabilització de la disposició anterior de les formes identitàries (Dubar, 2000).

La il·lusió d’estabilitat identitària entrà en crisi juntament amb la del model social que la sustentava, acompanyant a la crisi de l’Estat de Benestar als '70. Les formes identitàries típiques de l’Estat de Benestar, vinculades directament al món del treball, quedaren devaluades, desestabilitzades, en crisi de no reconeixement; és a dir, tots els ‘nosaltres’ anteriors, marcats per allò ‘comunitari’ i que havien permès identificacions col·lectives i formes de socialització del *jo* a partir de la integració definitiva en aquests col·lectius, es tornen sospitosos, devaluats i desestructurats (Dubar, 2000).

L’estructura social de la Societat Salarial començà a fer aigües. La nova conjuntura d’ocupació fa més profundes les disparitats entre les diferents categories d’assalariats, en detriment de les categories inferiors, produint-se la degradació de nombroses categories professionals. D’altra banda, s’observa de manera generalitzada, la perduda d’estabilitat de nombroses categories professionals, de tal forma que assalariats del mateix estatut deixen d’estar coberts de manera homogènia, podent tenir un destí social completament diferent. El risc de l’atur i la precarietat trenquen les homogeneïtats

intracategorials, destruint de pas les solidaritats intercategoriales, les quals reposaven en l'organització col·lectiva del treball i en l'homogeneïtat de les situacions compartides per amplis col·lectius de treballadors; i estimula, per tant, la competència entre iguals, entre treballadors de la mateixa categoria, duent-los a jugar el *joc de les diferències* més que recolzar allò que tenen en comú (Castel, 2003).

La descol·lectivització actual de les relacions laborals que acabem de descriure, desestabilitza les formes clàssiques d'organització del treball que havien proporcionat els fonaments per a la unificació dels treballadors i de la seua capacitat de resistència. El revers d'aquesta situació és en realitat la reindividualització de les relacions laborals, que fa reposar sobre el treballador la responsabilitat principal d'assumir en la seua pell els avatars de la seua pròpia trajectòria professional (Castel, 2003). L'ésser humà *triador*, *decididor* i *configurador*, que aspira a ser l'autor de la seua pròpia vida i el creador d'una identitat individual s'he tornat en el protagonista del nostre temps (Beck i Beck-Gernsheim, 2003).

El desenvolupament de noves formes d'individualitat, noves configuracions identitàries, es considera com el resultat, ni voluntari ni programat, de processos que modifiquen les formes d'identificació dels individus com a conseqüència de grans transformacions en l'organització econòmica, política i simbòlica de les relacions socials (Dubar, 2000). Aquestes transformacions i els seus efectes identitaris els abordem al següent apartat.

4.3.3. PUNT D'ARRIBADA: LES NOVES CONFIGURACIONS IDENTITÀRIES

Els canvis que caracteritzen l'activitat laboral en l'actualitat impliquen dificultats per als subjectes que s'enfronten a la tasca de donar sentit a la seua experiència i de generar un discurs o narració sobre la mateixa. Les noves condicions del món del treball, com ara la flexibilització del treball, el desenvolupament tecnològic, la competitivitat creixent, la dissolució de les identifications corporatives pròpies del model industrial anterior..., requereixen que els actors implicats desenvolupen estratègies per a redefinir la seua posició en el camp

laboral. Les estratègies dels treballadors i treballadores han de compensar la inestabilitat, fragmentació i incertesa pròpies del model del capitalisme flexible, que fa l'experiència laboral menys llegible i que exigeix el desenvolupament de nous punts d'ancoratge que possibiliten un relat o narració identitària coherent, amb sentit per al subjecte de l'acció (Sennett, 2000).

D'entrada, per paradoxal que sembla, és la individualització i fragmentació de les creixents desigualtats en biografies separades, allò que es constitueix en una experiència col·lectiva a l'actualitat (Leisering i Leibfried, 1999). La individualització és una condició social no assolible per lliure decisió dels individus, ans al contrari, la individualització és una compulsió, encara que paradoxal, a crear i modelar no només la pròpia biografia, sinó també els lligams i xarxes que l'envolten, i a fer-ho entre preferències canviants i al llarg de la vida, mentre ens anem adaptant de manera interminable a les condicions del mercat de treball, al sistema educatiu... Un dels trets més distintius dels processos d'individualització és, doncs, que aquests no només permeten, sinó que exigeixen una activa contribució per part dels individus (Beck i Beck-Gernsheim, 2003).

Aquesta individualització amplifica els seus efectes en el marc de les formes i les lògiques de gestió del capitalisme de nou encuny. Aquest capitalisme l'etiqueta el sociòleg Richard Sennet com *capitalisme flexible*, perquè posa l'accent en la flexibilitat de les estructures, de les pràctiques productives, de les organitzacions...; atacant-se les formes rígides de la burocràcia i les maldats de la rutina cega. Als treballadors i treballadores se les demana un comportament àgil, se les demana també que estiguen oberts al canvi, que assumisquen un risc darrere un altre, que depenguin cada vegada menys de les regulacions i procediments formals. El tipus de persona 'adient' al capitalisme flexible, per tant, vindria a ser una persona que siga capaç de desprendre's del passat per canviar; que accepti la fragmentació de la seua vida, la diversitat de projectes, en definitiva, la flexibilitat; i en relació amb això, s'ha de rebutjar qualsevol forma de treball rutinari (Sennett, 2000).

Fins fa ben poc, la història del treball de la majoria de les persones era absolutament línia. En canvi, actualment, la història laboral de la majoria dels treballadors sembla més un petit relat postmodern, construït amb pinzellades aparentment inconnexes (Zubero, 2000). Més a fons, allò que perd valor és la tradicional ètica del treball, fundada sobre l'ús autodisciplinat del temps i sobre el valor de la gratificació postergada. El propi Sennett destaca com *treballar dur i esperar els fruits del treball* ha estat l'experiència psicològica més profunda i consistent dels treballadors i treballadores. Però aquesta ètica es veu sacsejada pel capitalisme flexible: una ètica com aquesta depèn en part d'unes institucions el suficientment estables per a que una persona pugui practicar la postergació. En canvi, la gratificació postergada perd el seu valor en un règim amb institucions ràpidament canviants (Sennett, 2000).

El nou capitalisme ha canviat radicalment l'experiència personal del treball. Les empreses passen de ser burocràcies piramidals denses, normalment rígides, a ser xarxes més flexibles en un estat constant de revisió interna. En el capitalisme flexible (Sennett, 2001), la gent treballa en tasques a curt termini i canvia d'empresa ben sovint. Com a conseqüència, les persones troben més dificultats per a identificar-se amb un treball concret o una empresa determinada. Bauman, en aquesta línia, considera que un mercat flexible de treball no ofereix ni permet un vertader compromís amb cap de les ocupacions actuals (Bauman, 2000b).

El capitalisme flexible, llavors, provoca que es desenvolupi certa indiferència, o manca de vinculació en relació amb el treball que es fa, una manca de compromís amb les tasques que es desenvolupen, la qual cosa vindria a configurar una *identitat laboral feble*. Aquesta indiferència es posa de manifest gràcies al treball de reducció de les dificultats en als processos de producció flexible, eliminant tots els entrebancs possibles a la flexibilitat –exemple clar són els processos de robotització productiva-. Aquesta manca de vinculació amb la feina ve acompanyada de certa confusió amb el lloc que s'ocupa en la societat en general, la qual cosa vindria a articular *configuracions identitàries fràgils*; trobant-nos, en definitiva, amb persones on la seua

comprensió del seu treball és superficial i la seua identitat laboral és feble (Sennet, 2000).

D'altra banda, però en el mateix ordre de coses, al capitalisme flexible l'arriscar es torna imperatiu moral. Les persones tenen la necessitat - que es psicologitza en desig- d'assumir individualment riscos, de moure's. Allò important, com diem, és moure's; no moure's implica fracàs. El plantejament que es fa és que assumir riscos *rejoventeix*, i les energies es 'carreguen sense parar' (Sennett, 2000). D'aquesta manera, les tècniques de maneig del risc tenen un paper vital. La gestió del risc es torna pràctica diària d'un mateix. Aquesta pràctica és sostinguda com una responsabilitat moral, un deure cap un mateix (O'Malley, 1996).

En aquest sentit, De Marinis (1999) ens planteja que és una errada pensar que el nou subjecte construït i estimulat pel capitalisme flexible és una simple reedició del vell *homo economicus* de la teoria econòmica clàssica. El nou subjecte no és un mer calculador de les intervencions en termes utilitaristes. Més bé es tracta d'un *homo prudens*, com sosté Pat O'Malley (1996). El prudencialisme vol posar de manifest que al món en què vivim les persones hem d'ésser 'prudents', en volta de confiar en seguretats socialitzades. Les persones han de cobrir-se front els esdeveniments de la vida: malalties, desocupació, jubilació..., sent previsors individualment (O'Malley, 1996).

L'*homo prudens* cercarà en el mercat -i podrà trobar en consonància amb la seua específica capacitat d'adquisició de béns i serveis- les diverses ofertes disponibles per a satisfer les seues necessitats vitals de seguretat, plaer, i benestar personal i existencial. Així, el subjecte és permanentment estimulat positivament a responsabilitzar-se, a ser actiu i a prendre el seu destí a les seues pròpies mans, siga per a contractar un servei de salut, accedir a un habitatge, buscar feina, proveir-se de seguretat física per a ell mateix i per a la seua família, modificar els seus hàbits alimentaris, i practicar i preservar un determinat estil de vida. No només és l'empresa la que domina les activitats pròpiament econòmiques, no sols les activitats no necessàriament econòmiques es gestionen cada vegada més com a

empreses, sinó que la conducció de la pròpia conducta s'ha tornat una empresa (De Marinis, 1999).

S'ha produït una redefinició dels subjectes de govern, com a individus actius que busquen 'realitzar-se a si mateixos', maximitzant la seua qualitat de vida mitjançant actes d'elecció, conferint a les seues vides un sentit i un valor en la mesura en que poden ser racionalitzades com el resultat d'eleccions fetes o d'opcions per prendre. Al si d'aquest nou règim que suposa un jo activament responsable, els individus tenen que complir les seues obligacions ciutadanes no mitjançant mútues relacions de dependència i obligacions d'uns cap als altres, sinó tractant de *realitzar-se a si mateixos* (Rose, 1997).

En definitiva, L'últim crit del model de la competència suposa un individu racional i autònom que administra les seues formacions i els seus períodes de treball segons una lògica empresarial de 'maximització de si' –l'ocupabilitat-. Aquesta forma molt individualista, però també molt incerta, és qualificada per Dubar (2000) com a *identitat de xarxa*, molt vinculada a la 'societat en xarxa' (veure Castells, 2000) que es construeix mitjançant la mundialització, primer del treball i després de la resta d'àmbits. Aquesta configuració identitària, dirigida cap a la 'realització de si' i la plenitud personal en un context de gran competència, col·loca als individus en l'obligació d'afrontar la incertesa i, cada vegada amb més freqüència, la precarietat, a la que intenta donar un sentit.

En l'experiència dels treballadors i treballadores, per tant, el poder *llegir* -interpretar, donar sentit- la pròpia història laboral constitueix una ferramenta personal contra el sentiment d'indefensió en fer-se càrrec de la seua vida. En el seu discurs s'observa una narrativa de resistència, que busca ancoratges que donen sentit i facen llegible d'una manera coherent la pròpia experiència laboral (Sennett, 2000).

Entre les pràctiques quotidianes que subjauen a la producció de les identitats, les pràctiques discursives de legitimació ens permeten donar sentit a allò que fem o que ens succeeix. A aquestes pràctiques discursives quotidianes, tirem mà dels diversos repertoris narratius que circulen entre nosaltres i als quals estem exposats. En una situació

de transformació social, l'activitat quotidiana de legitimitat tindrà un caràcter complex i fragmentari, i coexistiran diversos sistemes discursius o relats que permeten donar sentit a l'activitat laboral (Crespo, 1997); sense perdre de vista que intentem donar sentit a la nostra experiència des del nostre *punt de vista*, en el doble sentit que li dóna Bourdieu a aquesta expressió: el punt de vista és una perspectiva, una visió subjectiva parcial; però alhora és panorama, pres des d'un punt, des d'una posició en el espai social (Bourdieu, 2001).

De fet, Crespo, Bergère, Torregrosa i Álvaro (1998) consideren, en línia amb allò assenyalat per Bourdieu, que cal esperar alguna diferenciació social en les significacions del treball, ja que l'ocupació i la precarització laboral estan desigualment distribuïdes d'una manera que no és aleatòria. Hi ha un cert fonament, segons aquests autors, per a afirmar l'existència d'una distribució social dels discursos sobre el treball: en general, els discursos més heterònoms i coercitius tendeixen a associar-se als sectors econòmicament més desfavorits, mentre que els sectors econòmic i socialment millor situats tendeixen en major grau a un discurs de la realització personal.

No obstant, el tipus d'organització flexible del treball planteja un desafiament per a la tasca d'elaborar el nostre relat laboral. Com es pot crear una sensació de continuïtat personal en un mercat de treball en què les històries són erràtiques i discontinües, en compte de rutinàries i ben definides? Els treballadors i treballadores d'empreses flexibles i d'avantguarda tenen dificultats per a elaborar narracions viables sobre el seu treball o refer eixes històries a mesura que canvien les circumstàncies, per la qual cosa els resulta molt difícil obtenir un sentit identitari a partir del treball (Sennett, 2000, 2001).

A més a més, el propi Sennett crítica la fal·làcia existent al plantejament de que les noves tecnologies i les condicions de flexibilitat generen un alliberament del treball, excepte potser per a una élite. En aquest model d'organització del treball els horaris s'allarguen i la pressió augmenta; l'absència –en molts casos– de relacions de llarga duració amb l'empresa genera condicions de risc i incertesa, que inscriuen als treballadors i treballadores en xarxes

socials dèbils, al mateix temps que dificulten el desenvolupament -tansols a nivell de projecte personal- d'una carrera professional. Aquests factors actuen en la direcció assenyalada de dificultar la comprensió coherent de la pròpia experiència (Sennett, 2000).

Alhora, les noves formes de bricolatge de la identitat, pròpies de la societat postmoderna, tenen conseqüències radicalment desiguals en els individus en funció de la seua posició en l'estructura social. Aquestes conseqüències poden ser molt destructives, especialment en determinats subjectes o col·lectius que, o bé no tenen les disposicions subjectives i objectives adequades, o bé havien après històrica i col·lectivament a desenvolupar formes de resistència a les formes de dominació clàssiques que en el nou panorama es tornen inútils (Sennett, 2000).

Davant la incertesa i ambigüitat pròpies del capitalisme flexible, ens trobem almenys amb dues sortides identitàries, una que podem considerar de caire individualista, que seria la narració vital retrospectiva centrada en la responsabilitat individual, que permet reduir l'incertesa vital i generar sensació de control; i una altra de caire col·lectiu, com ara la revalorització de la comunitat com a estratègia defensiva davant de la inestabilitat i l'incertesa vital (Sennett, 2000).

En aquesta darrera línia, De Marinis ens planteja com l'*homo prudens* inaugurarà formes defensives, de replegament de posicions, per a una sort d'aprovisionament al si de la comunitat més propera a la seua experiència, així com formes d'agregació comunitàries que no només siguin reactives, sinó que també posseeixen un sentit positiu de reafirmació de noves identitats (de Marinis, 1999).

En aquest sentit també, Ulrich Beck i altres autors (Beck, 1994, 1998a; Beck, Giddens i Lash, 1994) defensen que allò que ells consideren *grups per afinitat moralment intensos* -morally heated affinity groups-, estan tornant-se una força d'organització central al nou capitalisme arreu del món. Les persones es comprometen en un conjunt de pràctiques al voltant d'un problema o causa donat, mitjançant la qual es vinculen, s'identifiquen amb altres persones que

com ells comparteixen les mateixes pràctiques. Malgrat això, el més probable és que comparteixen poques coses més amb els membres del grup, podent desafiliar-se davant altres problemes o causes, i fins i tot acabar amb la filiació una vegada estiga resolt el problema o la causa, o simplement per a triar altres per les quals participar d'altres grups. Aquesta filiació per afinitat, Paul Gee (2000-2001) la bateja com a *identitat per afinitat*, configurada per un conjunt de practiques, d'experiències, distintives. La font de reconeixement identitari serien llavors els grups d'afinitat (exemple: els 'Trekkies').

Siga com siga, l'actual moment de transformació de la societat salarial (Castel, 1997) ha donat lloc a un procés de segmentació del mercat de treball, que afavoreix la competició i la confrontació dins dels col·lectius ocupacionals mateixos. Aspectes com la desocupació, la precarietat, les estratègies de socialització –formals i no formals- i les noves formes d'organització del treball trenquen les homogeneïtats en l'interior de les categories professionals clàssiques i generen relacions superficials entre els treballadors i treballadores, destruint unes comunitats de referència i creant altres. Les tasques de producció s'estructuren de manera que desarticulen qualsevol tipus d'acció col·lectiva que pugua defensar els interessos col·lectius dels treballadors i treballadores (Sennett, 2000).

Malgrat això, considerem que els col·lectius resultants d'aquests processos de fragmentació procurin dotar-se de sentit mitjançant retòriques professionals o corporatives. Cada segment traça la seua pròpia lectura de les activitats de treball i del que constitueix el nucli central de la vida professional per contraposició a les definicions d'altres segments, i dites definicions tenen un fort poder estructurador de les identitats laborals. La qual cosa dona lloc a construccions comunes i creences compartides sobre el sentit subjectiu de l'activitat laboral.

En tot cas, cal tenir en compte que aquest tipus de referències corporatives, en una realitat flexible, estan sotmeses a pressions i forces d'interessos en conflicte, la qual cosa provoca el seu canvi. De manera que hem de preguntar-nos quines comunitats es configuren en un context laboral donat: davant de la fragmentació de les comunitats

laborals tradicionals, què “nosaltres” es defineix en cada cas (Martínez Morales, 2003).

De fet, eixes referències corporatives, aprofitant la fragmentació de les categories professionals clàssiques, poden construir-se a partir dels processos formals de socialització a les empreses, que es converteixen en generadors de discurs comunitari entorn al cos empresarial, actuant com a element d'ancoratge des del que s'interpreta la pròpia experiència laboral. La divisió del mercat laboral en un segment primari i un altre secundari, estable i precari respectivament, implica simplificant l'adopció de dos tipus d'estratègia empresarial (Poire, 1983). D'una banda, la utilització flexible de la mà d'obra en funció de l'oferta i demanda -la qual cosa posa en pràctica amb el segment secundari-; i d'altra, una estratègia corporativa, que se aplica en el segment primari i que respon a la necessitat de construcció d'un “nosaltres” que ajude a fer llegible l'experiència laboral fragmentada i vulnerable de l'empresa flexible (Sennett, 2001). Açò s'articula per mitjà de la creació d'espais comunitaris d'identificació i protecció que substitueixen a les comunitats d'ofici o de classe; així, aquest “nosaltres” no s'articula entorn dels interessos comuns dels treballadors i treballadores, o dels professionals d'un ram, sinó entorn de la mateixa empresa, de manera funcional a les seues necessitats, com una *il-lusio* (Bourdieu, 1999) generada des dels interessos de les posicions dominants en el camp laboral.

En aquesta línia, Sennett també destaca un altre element interessant en la seua anàlisi, com és la utilització que es fa de la retòrica de l'equip. Des de la invisibilització de l'autoritat, aquesta retòrica defensa la idea funcionalista de que entre personal i caps no hi ha conflicte d'interessos. El cap apareix com gestor del procés del grup i està del costat dels treballadors i treballadores, en una ficció de comunitat útil als interessos dominants (Sennett, 2000), i articuladora de discurs corporatiu.

En definitiva, partim de dues premisses: la crisi del model social que coneguem com a Estat del Benestar, estant aquest sent substituït i transformat per la revolució neoliberal; i la crisi de les configuracions identitàries pròpies de l'Estat del Benestar, estretament vinculades

amb el món del treball, en ser aquest el centre sobre el qual pivotava l'anterior model d'Estat.

Llavors, sent conscients del paper fonamental que segueix jugant el món del treball en la pervivència dels individus i en l'estructuració social actual, i per tant a les configuracions identitàries al si de la nostra societat actual, malgrat no ser ja el marc segur i ferm que era adés; volem estudiar i aprofundir en els elements d'ancoratge d'aquestes noves configuracions identitàries vinculades a un món en transformació.

Abans de donar aquest pas, en forma de parèntesi, primerament anem a presentar una breu aproximació de les vies d'afrontament que de l'estudi del fenomen identitàri s'han tingut des de les mirades disciplinars de la Psicologia i especialment des de la Psicologia Social.

4.4. LA MIRADA DISCIPLINAR: APROPAMENT ALS ESTUDIS IDENTITARIS EN PSICOLOGIA I PSICOLOGIA SOCIAL

4.4.1. APROPAMENTS CONVENCIONALS A L'ESTUDI DE LA IDENTITAT DES DE LA PSICOLOGIA I LA PSICOLOGIA SOCIAL

Lupicio Íñiguez (2001) diferencia quatre orientacions convencionals generals en el tractament donat a la identitat i el *self* en psicologia: biologicista, internalista, fenomenològica i narrativa. Les orientacions estan presentades de major a menor essencialització del concepte d'identitat/*self* així com de major a menor naturalització.

El tret fonamental de la perspectiva *biologicista* és la rellevància donada al propi cos, a la seua naturalesa biològica, en el moment de donar la seua explicació sobre la identitat. Des d'ací, es defensa que qualsevol experiència psicològica té la seua fonamentació en la biologia corporal. En aquest sentit gens, neurones, processos bioquímics..., presenten una marcada causalitat en la configuració no

només de la personalitat i del caràcter, sinó també en l'experiència individual de ser persona. Seguint aquesta línia argumental, es planteja que serà mitjançant el processos d'aprenentatge com s'anirà produint en major o menor mesura una modulació de l'experiència de ser una persona i per aquesta mateixa via, una socialització i adequació als paràmetres particulars de cada grup social. Entre els autors més representatius d'aquesta visió trobem a Eysenk (1960), i a l'articulació del discurs sociobiològic de Wilson (1975).

Dins de les versions *internalistes* localitzem tots aquells plantejaments que, malgrat no dipositar en l'estructura biològica la raó de l'experiència identitària, sí col·loquen en un suposat 'interior' de la persona les causes del seu comportament i de la seua experiència com a subjecte. El major representant d'aquesta visió el trobem a la psicoanàlisi, per a qui la personalitat té a veure amb una determinada estructura interna de l'individu i amb la força dels impulsos interiors.

La perspectiva *fenomenològica*, malgrat que no va quallar molt al si de la psicologia convencional, trobem que alguns dels seus plantejaments en relació a la comprensió de la personalitat impregnen algunes de les perspectives presents. En particular, la simbiosi de la identitat amb la idea de 'consciència', tant de la consciència del món com de nosaltres com a part d'ell. Segons aquest apropament, la descripció d'allò que ens passa, d'allò que sentim, realitzada per a nosaltres mateixos o per als altres, constitueix l'essència mateixa de la identitat. Aquesta consciència és la resultant d'una experiència plenament subjectiva, i és aquesta subjectivitat mateixa la matèria de la que estaria constituïda la nostra identitat. Un referent d'aquesta visió al si de la psicologia el representa la "Psicologia de l'Acció", amb un concepte clarament pertinent com el d'*agència* -vindria a ser la capacitat, el poder, que com a persones individuals tenim per a produir efectes en mi mateix i en els altres-. Associat amb la noció d'agència, hi ha el sentiment de que som éssers lliures que poden triar, i que és perquè volem que fem allò que fem. Des d'aquesta perspectiva, la constitució de la identitat és el resultat de la consciència d'un mateix, de l'agència i de l'afrontament de les limitacions pròpies del context social (Pujal, 2003)

Per últim, la perspectiva *narrativa* és la que posa més èmfasi en la importància del llenguatge en la constitució de la identitat. És mitjançant aquest com podem interpretar allò que som, generar una certa imatge de nosaltres mateixos i dels altres, així com comunicar-la en el nostre entorn social. Des d'ací, la nostra identitat es va configurant distintivament d'acord amb aquells valors i creences que anem incorporant en la nostra definició. És en aquest sentit que s'afirma que som i actuem d'acord amb allò que narrem sobre nosaltres mateixos, més que d'acord amb una hipotètica determinació natural o objectiva.

4.4.1.1. Posada en qüestió de les orientacions convencionals:

Gergen posa de manifest i refuta les diverses imatges clàssiques vers la identitat al si de la psicologia social i de la psicologia en general (Gergen, 1982). El primer element que posa en qüestió és el plantejament que la identitat s'estabilitza entorn a un nucli que es decanta en el procés de socialització de l'individu. Davant dequesta tesi, Gergen presenta una ampla sèrie d'investigacions experimentals on mostra que l'individu pot alterar i modificar públicament la presentació del seu propi jo sense sentir per això que es comporta de manera deshonesto o inautèntica.

La segona tesi que refuta diu que la identitat es prolonga al llarg de la vida de l'individu sense patir canvis d'importància. Gergen considera que hi ha almenys tres línies de treball a la Psicologia Social que refuten aquest plantejament. La primera és la de l'*avaluació del jo*, que posa de manifest, d'una banda, que la identitat d'una persona depèn de com la veuen els altres, i d'altra, que és un procés continuat que no té un resultat fixe. La segona línia d'investigació és l'*observació del jo*, que demostra que la persona exerceix una vigilància continuada sobre la seua pròpia conducta, i existeix una evidència aclaparadora sobre que l'individu, en observar les seues pròpies accions pot extraure conclusions sobre allò què és, i no a l'inrevés. La tercera línia de treball és la relativa a la *comparació social*, que implica un procés continuat encaixat en el de la interacció social amb l'alteració consegüent del concepte de jo en funció del terme de comparació possible a cada moment temporal.

La tercera tesi refutada fa referència a la distinció, en el marc de la identitat social, d'aspectes centrals i d'altres perifèrics. Aquesta tesi, que es remunta a G.W. Allport, Gergen la considera errada perquè identifica centralitat amb estabilitat, donant per suposat allò que es tenia que haver provat en primer lloc. De fet, les investigacions experimentals han mostrat que es poden produir canvis significatius en aspectes considerats centrals del concepte de jo de una persona en terminis de temps breus.

La quarta tesi vindria a defensar que si la situació és estable, també la concepció del jo romandrà estable. Gergen considera que la tesi no és errada en si mateixa, sinó més bé en una de les seues implicacions, a saber, que el manteniment d'unes condicions situacionals constants acaben per generar un coneixement acumulat del propi concepte de jo. Supòsit només acceptable si s'ignora l'evidència empírica de l'impacte que sobre aquest concepte tenen els canvis a les situacions, tant els que tenen un caire merament personal com els sociohistòrics.

Per últim, la cinquena tesi que desmunta és el plantejament que indica que una persona té sobre el seu jo és objectiu. Segons Gergen, aquesta tesi sintetitza totes les fal·làcies de les anteriors. En la seua opinió, la realitat física no pot servir de paràmetre per a descriure a la persona. La persona no és quelcom objectiu, sinó més bé un grapat d'etiquetes i comprensions, i aquestes s'apliquen segons regles comuns a la societat.

4.4.2. PERSPECTIVES PSICOSOCIALS EN L'ESTUDI DE LA IDENTITAT

La noció identitària que defensem té les seues condicions de possibilitat en dos desenvolupaments intel·lectuals clàssics al camp de la psicologia social. En primer lloc, fem referència a la crítica que des de diversos autors ha rebut la versió més sociològica de la identitat, com també les més psicològiques (veure Tirado, 2003). Respecte a les primeres, les sociològiques, són rebutjades per presentar a l'individu com una sort de màquina social, completament determinada per l'estructura i l'aprenentatge social que realitza la mateixa. Les

persones apareixen com a ens sobredimensionats pels contextos socials.

D'altra banda, entre les definicions d'identitat que pertanyen a la perspectiva més psicologitzant, les més conegudes són les que ofereix la psicoanàlisi i les que es centren en l'estudi de les bases biològiques del comportament. La noció d'identitat que emprava la psicoanàlisi es recolza en la consideració que existeix una estructura inconscient, i les principals crítiques que ha rebut estan en la línia de rebutjar que existisca una arquitectura psíquica, més o menys invariant, que siga semblant per a tots els individus i supere tota frontera, ja siga cultural o simbòlica. D'altra banda, la concepció biologicista gaudeix de gran prestigi social, ja que està considerada com la més científica. Aquesta perspectiva presenta grans problemes entre altres raons perquè defuig àmpliament el fet que la naturalesa simbòlica del llenguatge amb el qual interpretem el jo i la cultura en què es forma aporte a la identitat un conjunt de significats que van més enllà del que seria un nucli natural de definició del comportament de la persona, és a dir, oblida el paper que posseeixen els significats en les nostres representacions del jo.

En relació al segon desenvolupament intel·lectual al que volem fer referències, és la denominada teoria de la categorització-identitat-comparació social d'Henri Tajfel. Aquesta teoria recull els resultats d'un conjunt de treballs revolucionaris al seu moment. La seua novetat va residir en el nivell que proposaven per a localitzar les explicacions de la psicologia social. Tajfel va rebutjar els punts de vista habituals de la disciplina que ubicaven les explicacions dels processos psicosocials en l'individu; considerant que no pot haver psicologia social individual microscòpica sense especificar el marc social i cultural en la qual ocorre..

Certament la pregunta de "qui sóc jo?" podem respondre-la fent ús de categories grupals, a més, o en lloc, dels atributs individuals. Per exemple, jo puc dir que sóc home, jove, valencià, de classe obrera i creient. Cadascuna d'aquestes categories assenyalen els grups socials de pertinença i la posició o l'estrat social que ocupa cadascuna d'aquestes categories en la nostra societat, però també fa referència a

un sentiment i una experiència concrets i particulars del jo, en el sentit que una altra persona en les mateixes circumstàncies objectives podria fer servir una altra mena de categories grupals per a definir-se. Aquestes categories no són només un nom sense cap mena d'implicació, sinó que cadascuna implica un conjunt específic de papers, atributs, representacions i percepcions socials que igualen la persona amb la resta d'integrants de la categoria, ignorant la seua idiosincràcia personal (Pujal, 2003)

A part d'això, la representació que tenim d'una determinada categoria depèn de la *ideologia* que defensem. La ideologia l'utilitzem ací per a fer referència a les explicacions que la societat dona del comportament considerat grupal o categorial. Tampoc podem oblidar que cada societat té unes categories disponibles depenent de la seua història i que són aquestes les que determinen les identitats socials que són disponibles (Pujal, 2003).

Tajfel va aportar una nova manera d'entendre els processos psicosocials. Aquests van deixar de localitzar-se en l'individu i van passar a dependre de propietats estructurals de la societat. De manera abreujada, la línia argumental de les propostes d'aquest autor seria la següent (Tirado, 2003):

- Les persones utilitzen categories per a ordenar, simplificar i comprendre la realitat social. El material amb què s'elaboren aquestes categories està determinat per processos socials a gran escala. En l'ús d'aquestes categories les pròpies persones s'adscriuen a si mateixes i adscriuen els altres a certs grups particulars que guarden relació amb el sexe, la raça, la classe social... Dues d'aquestes categories són fonamentals: “el nosaltres” –fa referència als integrants del meu grup-, i “l'ells” –fa referència als integrants d'altres grups-.
- El sentit d'identitat social està determinat per la seua pertinença a diferents grups. La identitat constitueix la part de l'autoconcepte que està lligada al coneixement que tenim de pertànyer a certs grups socials i a la significació emocional i evaluativa resultant.

- Les persones s'estimen més tenir un autoconcepte positiu en comptes de negatiu, i, com que bona part d'aquest autoconcepte es desenvolupa mitjançant la pertinença a diferents grups, és lògic que vulguen pertànyer a grups socialment valorats. Com el criteri de valor no és absolut, sinó relatiu, els individus estableixen comparacions amb altres grups.
- El resultat de la comparació és crucial; dona lloc a biaixos que permeten diferenciar de forma favorable a l'endogrup dels exogrups. L'ús de la discriminació dels exogrups contribueix a la construcció d'una identitat social positiva i amb això els subjectes incrementen la seua autoestima.
- Però que ocorre si la comparació amb l'exogrup resultat negativa? Llavors, els grups desafavorits fan ús d'un conjunt d'estratègies –mobilitat, innovació i mobilització social- per a millorar la seua identitat.

Per a la psicologia social, la *categorització* va constituir un primer pas per a entendre la dimensió social que opera en la constitució de la identitat. Però no responia tots els interrogants. Era necessari, encara, analitzar com s'estructura socialment l'experiència de la identitat i quin paper juga el significat i allò simbòlic en aquesta estructuració. En aquesta línia, apareixen treballs que troben en la noció de *paper* – model organitzat de comportaments que es desprèn de la posició determinada que ocupa la persona dins d'un conjunt interaccional- i en la possibilitat de la seua interiorització com un camí per a entendre com l'estructura social i l'estratus intervenen en la configuració de la identitat. Altres estudis recorren a teories com l'interaccionisme simbòlic, el construccionisme social o a autors com G.H. Mead, per a descriure la identitat com l'efecte d'un joc complex d'interaccions simbòliques i de significat que es posa en marxa cada vegada que interaccionem amb els altres (Tirado, 2003).

A. Breu apropament a l'aportació de Goffman:

Goffman es mostra interessat pel *self* en termes de quines són les persones com actors socials. El *self* és per a Goffman el resultat d'una negociació operada en el conjunt d'interaccions. No obstant, el *self* no és simplement això, l'experiència de la identitat i el sentit del 'si mateix' resulta també de l'estructura social que l'envolta (Goffman, 1972).

Estructura social i paper/rol són concepcions que estan estretament lligades. El concepte de paper/rol té a veure amb la idea bàsica de que les persones representen diferents papers, en relació amb l'estructura social en la qual estan inserides. Podem, per tant, definir paper/rol com un model organitzat de comportaments que es desprèn de la posició determinada que ocupa la persona dins d'un conjunt interaccional estructurat. Els papers/rols, d'altra banda, també poden intervenir en la configuració de la identitat de les persones, atesa la naturalesa relacional del jo i la internalització que podem fer dels papers que ens toquen. Així doncs, l'experiència de la identitat, el sentit del nostre jo, pot ser el resultat de la construcció de l'estructura social en la qual estem inserits i dels papers representats pels interlocutors que tenim al voltant, segons els diferents contextos (Pujal, 2003)

L'interès d'aquest plantejament per a nosaltres és que obri, com també fa Mead, un camp de possibilitats de desessencialització de la concepció d'identitat/*self*, ja que es vist per Goffman com múltiple i contingent: l'actor té al seu abast diverses representacions condicionades alhora pels diferents contextos socials en el marc dels quals s'ha d'actuar, per les necessitats de negociació i definició conjunta d'allò que està esdevenint, pels marcs que s'apliquen,... en definitiva per totes les condicions que no defineixen a l'actor com a tal, sinó l'escenari on esdevé el curs de l'acció.

B. Breu apropament a l'aportació de Mead:

Per la seua banda, per a Mead (1972) la identitat/*self* no preexisteix a les relacions socials, sinó que és contingent a elles, sorgeix en el transcurs de les mateixes. Les respostes que les altres persones ofereixen al nostre comportament així com el nostre propi comportament cap a nosaltres i cap als altres, són els processos constitutius de la identitat/*self*.

En resum de les aportacions més significatives vers aquest tema de l'interaccionisme simbòlic la tenim, per exemple, recollides a Pujal (2003), i passem a resumir-les:

- La identitat és considerada com quelcom situat i dependent del context, i alhora com a múltiple, en el sentit que sorgeix en el procés particular d'interacció i de significació del context específic en el qual té lloc aquesta interacció. La identitat, doncs, és sempre situada i va canviant segons les situacions en què es manifesta, per tant és múltiple.
- La identitat és emergent i no preexisteix a les relacions, sinó que sorgeix en el procés local de les interaccions socials concretes i particulars.
- La identitat és recíproca, respon en part a les respostes que sobre nosaltres mateixos ens donen els altres. És per mitjà de les interaccions concretes que ens anem definint de manera recíproca.
- La identitat és negociada per mitjà dels ajustaments successius que construeixen la intersubjectivitat o significació compartida. Els altres són el meu mirall, però jo no em conforme de forma total amb la imatge que els altres em donen de mi, sinó que l'ajuste a la meua manera de pensar-me a mi mateix, que alhora repercuteix en la interacció amb l'altre.
- Com que sempre venim d'unes interaccions i anem cap a unes altres, la identitat és a la vegada la causa i el resultat de la interacció social.
- A més a més, tendim a produir les accions i els comportaments socials que confirmen la identitat social que volem construir i reflectir en els altres.

Els plantejaments de l'interaccionisme simbòlic suposen una important transformació vers la idea d'identitat/*self*, que la desessencialitza, la descentra, l'extrau literalment de l'interior de l'individu, ja que dibuixa les relacions com allò constitutiu de la identitat i la torna un producte emergent d'aquestes. Una identitat/*self* o altra passaria a dependre íntegrament del context interaccional i del significat que tinga per a l'individu (Pujal, 2003).

4.4.3. LA IDENTITAT COM A CONSTRUCCIÓ SOCIOHISTÒRICA

A partir de la dimensió relacional i emergent de la identitat que proposa l'interaccionisme simbòlic, les aproximacions actuals a la noció d'identitat, com és el cas de les socioconstruccions, posen un especial èmfasi en la recuperació de la dimensió sociohistòrica del *self*. Des de les dues constatacions, històrica i cultural, des de les quals es desmunta el suposat universalisme i ahistoricisme del *self*, es pot sustentar una visió de caire sociohistòric: la manera en que nosaltres experimentem el nostre propi jo i la importància que li donem, no és universal ni pot ser aplicada a cultures no occidentals necessàriament, sinó que és contingent a les condicions històriques i subjecte a la variabilitat intercultural. El nostre jo no pot, per tant, separar-se de la societat particular que l'ha produït ni de les circumstàncies històriques que el van delimitant. La nostra identitat/*self* no existeix independentment de la societat i la història que la construeix (Gergen, 1992,1996).

4.4.3.1. El desmuntatge de la idea moderna de *subjecte*:

Una de les conseqüències dels plantejaments coneguts com postmoderns en les ciències socials, entre els quals es troba el socioconstruccions, ha estat la crítica a la noció de subjecte entès aquest com una entitat amb uns trets essencials accessibles a la investigació científica. Allò que s'ha posat en qüestió és la concepció moderna del jo com a subjecte autocontingut, a la recerca d'una identitat autèntica per descobrir, amb llibertat total d'actuació i de transformació de la realitat (Revilla, 2003).

Aquestes crítiques plantegen que el ser humà no és el fonament etern de la història i de les cultures humanes, més bé és un artefacte històric i cultural. A les nostres societats, la persona és construïda com un *jo*, com a una entitat de naturalesa singular i distintiva. D'acord amb aquesta construcció, les fronteres del cos delimitarien, per definició, una vida interior, una *psique*, en la qual estarien inscrites les experiències d'una biografia individual (Rose, 1996).

Sampson (1989) resumeix els diversos qüestionaments d'aquesta concepció de subjecte en sis: en primer lloc, la investigació antropològica ha revelat concepcions alternatives molt menys individualitzadores (Geertz, 1973). En segon lloc, els treballs feministes han aportat visions diferents de la identitat des d'una anàlisi de la subjectivitat femenina (Amorós, 1985, 1997; Burman, 1990; Posada, 2000). En tercer lloc, el construccionisme social, des de G.H. Mead, ha mostrat que les persones, o millor dit les teories amb les que individualitzem als subjectes individuals, són construccions socials i històriques (Mead, 1972; Gergen, 1985; Harré, 1984). En quart lloc, la teoria de sistemes, que dóna primacia ontològica a les relacions sobre els individus. En cinquè lloc, la teoria crítica que veu a la concepció del subjecte una contribució al servei de la ideologia capitalista (Marcuse, 1969; Horkheimer, 1972; Habermas, 1986). Per últim, la crítica deconstruccionista ha qüestionat totes les nocions que impliquen la primacia del subjecte cognoscent (Derrida, 1967).

En concret, Derrida ha posat en qüestió la possibilitat de que la consciència siga una experiència directa i no mediada. El *jo* està penetrat per elements socials, històrics i, per tant, ideològics. Tanmateix, no és possible la integració del *jo*, sinó que hem de parlar d'un *jo* multidimensional i descentrat. Derrida crítica també la lògica excloent de la identitat, que permet pensar en el *jo* com una entitat autònoma. A això ell oposa la lògica inclusiva del suplement, que incorpora aproblemàticament elements exteriors (Sampson, 1989).

Des de la Psicologia Social, el construccionisme social ha assumit en gran part aquesta crítica deconstructiva del subjecte. Així, per exemple, Shotter (1989) afirma que no existeix un objecte definible com un *jo*, que no és sinó un signe buit que només es plena de

contingut quan és usat en la parla quotidiana. El jo no pot tenir realitat objectiva, sinó que es construeix en la interacció (Gergen, 1985). En concret, el nostre vocabulari de termes mentals i la forma en que són atribuïts els estats cognitius en la interacció són una qüestió de pràctiques discursives -socials- particulars d'explicació i atribució (Potter i Wetherell, 1987). Per tant, els informes de la pròpia experiència que relaten la pròpia vida són construccions lingüístiques formades a partir de convencions de discurs històricament contingents que no reflexen el funcionament de la ment, sinó l'estructura de l'acció social (Gergen, 1985). D'aquesta manera, les diferents versions del construccionisme social posen en entredit l'existència d'una instància interna que calga conèixer i que pugui ser objecte de caracterització objectiva. Creure en aquesta instància suposa estar en possessió d'una teoria cultural concreta (Harré, 1984).

4.4.3.2. Desmuntat el *subjecte modern*, quin sentit tenen els estudis identitaris?

Com es pot veure, aquesta crítica a l'essència del subjecte va més enllà d'una caracterització de l'època postmoderna contemporània. Aquesta descripció del jo com una teoria cultural dependent de les relacions que s'estableixen en la interacció social seria aplicable a qualsevol context humà i moment històric. Acceptar aquest punt de vista sociohistòric implica assumir que la identitat/*self* és una teoria social, un conjunt de creences sobre allò que és ser una persona. Diferents cultures generen diferents teories (Heelas i Lock, 1981; Geertz, 1973), i la nostra té una que descriu a la persona com a continent de quelcom interior de caràcter mental. La teoria presenta també supòsits sobre les connexions entre aquest interior i el comportament explícit, a vegades de tipus causal i sempre primant la coherència. Per a nosaltres és esperable certa consistència entre els sentiments interns i els comportaments, així com l'existència d'una clara i definida frontera entre el 'jo' i el 'no-jo'; però aquests dos components no estan presents a altres cultures on la consistència entre sentiments i comportaments no és present, i on fins i tot les fronteres entre el 'jo' i el 'no-jo' desapareixen o es difuminen (Íñiguez, 2001).

Així doncs, els fenòmens que eren considerats de naturalesa psicològica o comportamental segons una concepció ahistòrica de la persona, i com a fenòmens que tenen el seu origen en la ment o en la mateixa persona, passen a ser considerats com a construccions situades històricament i emergents en els processos socials. S'elimina, d'aquesta manera, qualsevol indici de caràcter natural, necessari i universal de la concepció individualista que Occident té de la personal (Pujal, 2003)

Les identitats, doncs, deixen de considerar-se la propietat privada dels individus, per passar a ser construccions socials, proscrietes o prescrites, d'acord amb els interessos polítics de l'ordre social dominant. D'alguna manera podríem dir que cada època històrica construeix l'individu que més li convé, que qualsevol canvi històric, per a poder estabilitzar-se durant un cert temps, requereix el modelatge de l'individu necessari per a mantenir-lo i reproduir-lo (Pujal, 2003).

Podríem, fins i tot, anar encara més enllà al considerar la possibilitat que en un marc social com el delimitat i configurat pel capitalisme flexible i el neoliberalisme, es podria produir allò que alguns autors considerem com la dissolució de la identitat personal. Aquesta dissolució vindria avalada almenys per dues qüestions relacionades; d'una banda, pels problemes per a assolir una coherència i unitat a les diferents facetes de la persona, i d'altra, amb problemes per a mantenir la continuïtat del subjecte.

En relació a la primera qüestió, un dels trets característics de la vida social actual seria la multiplicació de les possibilitats de ser, ja que la nostra societat de la informació posa al nostre abast el coneixement de formes de vida ben diferents a les que podríem conèixer directament al nostre dia a dia (Gergen, 1992). Aquesta informació és adaptativa en la mesura en la que la pròpia vida social ens exigeix cada vegada més actuar en situacions molt diferents entre si, fruit de la fragmentació de la realitat, en relacions amb cada vegada un major nombre de persones. La multiplicació de les relacions personals produeix una saturació social, un 'jo saturat'. Aquests comportaments podrien ser fins i tot incompatibles entre si, la qual cosa dificultaria la

possibilitat de que l'individu construisca un relat de si mínimament coherent. La qual cosa podria donar lloc segons Gergen (1992) a una 'personalitat pastitx', a un camaleó social que pren prestats retalls d'identitat i els adequa a una situació determinada, sense cap sensació de culpabilitat per la violació d'una suposada essència amb la que es tinga que ser fidel. Com a conseqüència, el jo es pot tornar en una sèrie de manifestacions relacionals que ocuparien el lloc del jo individual.

La segona qüestió fa referència a la dificultat de mantenir una continuïtat en la pròpia identitat en temps de canvi accelerat. Les relacions personals, es diu, tenen cada vegada menor durada, en estar sotmeses a tensions derivades de la primacia de la individualitat. A més a més, família i treball, que havien estat les principals fonts de la ficció d'estabilitat identitària es troben en un moment de desestabilització, la qual cosa trastorna profundament el sentit d'identitat dels subjectes en la mesura que dificulta el manteniment d'una autonarració que sostinga la unitat del subjecte i de les seues experiències al llarg del temps. Aquest fenomen el conceptualitza Richard Sennett (2000) com de 'corrosió del caràcter', on fruit de la cada vegada major manca de relacions humanes sostingudes, desapareix el compromís, els propòsits sostinguts, i fins i tot el fet de tenir que donar compte d'un mateix.

Malgrat això, nosaltres considerem, en línia amb l'aportació feta per Revilla (2003), que difícilment es pot defensar la dissolució de la identitat personal. Aquesta dissolució només se'ns fa imaginable si es relativitzaren les narracions individuals en un procés on agafaren primacia narracions col·lectives, la selecció dels esdeveniments experiencials en funció d'un nombre de grup i de les accions dels cossos membres d'aquest grup (veure Maffesoli, 1988).

Per tant, compartim amb Revilla (2003) la reflexió que del fet de que la identitat siga una construcció, que no existisca una essència interior de cada persona que es puga conèixer, no es deriva la impossibilitat de que els individus es reconeguen en uns determinats relats identitàris, en uns significants i significats concrets. Les construccions socials, encara que convencionals, una vegada creades es cosifiquen o

objectivitzen, adquirint una condició de realitat innegable, almenys en un context determinat i durant un espai de temps determinat (Harré, 1984).

Llavors, el nostre esforç es centrarà en la delimitació dels nous relats identitaris, o discursos, que podem trobar al si d'una societat com la valenciana, totalment immersa en les pràctiques i discursos del capitalisme flexible, des de l'aposta exposada de la construcció sociohistòrica d'aquests discursos (sobre aquesta idea incidirem als capítols següents).

<p style="text-align: center;">BLOC III PREMISES TEÒRIQUES I METODOLÒGIQUES</p>

*Por fin un crítico sagaz reveló
(ya sabía yo que iban a descubrirlo)
que en mis cuentos soy parcial
y tangencialmente me exhorta
a que asuma la neutralidad
como cualquier intelectual que se respete*

*creo que tiene razón
soy parcial
de esto no cabe duda
más aún yo diría que un parcial irrescatable
caso perdido en fin
ya que por más esfuerzos que haga
nunca podré llegar a ser neutral[]*

[Extracte del poema de Mario Benedetti "Soy un caso perdido", Cotidianas (1978-9)]

Amb aquest tercer bloc de continguts de la Tesi, després d'haver emmarcat i localitzat als PGS al si de les mutacions que estan esdevenint a la nostra societat occidental capitalista, sobretot en allò que té a veure amb el món del treball i el món educatiu; i també quan ja hem pres posició per un apropament al fenomen identitari amb una mirada sociohistòrica des de la idea de les *configuracions identitàries*; passem ara a explicitar com anem a afrontar l'estudi de les noves configuracions identitàries al si del capitalisme flexible.

D'entrada ens sembla important manifestar quelcom que considerem clau per a un treball d'investigació social –i que malauradament es tendeix a passar per sobre- que és explicitar des d'on es mira; en definitiva, posicionar-se i justificar la posició no com la millor sinó com la nostra –amb les seues virtuts i febleses-. Llavors, el primer capítol d'aquest bloc aporta el marc més ample de treball, presentant des dels principis més generals a l'aposta concreta en el marc d'aquests. Concretament, partim de l'aposta per l'explicitació del

posicionament de partida de tota investigació. En aquest sentit, nosaltres prenem una postura socioconstruccionista en investigació social, que es va concretant amb el treball amb material qualitatiu i amb una perspectiva *pragmàtica* de la seua interpretació.

El segon capítol, prou més extens i complementari de l'anterior, ens aporta els continguts teòrics de la Tesi, el seu marc teòric. Aquest marc ens orienta la mirada en el moment d'analitzar les entrevistes mitjançant l'anàlisi social dels discursos, i ens aporta eines per a donar el salt del discurs particular d'una persona concreta a les transformacions socials del món en què hi viu –arribats a aquest capítol aprofundirem en l'autoria, l'oportunitat i la utilitat d'aquest marc teòric-; en definitiva, ens possibilita la mirada pragmàtica en el moment d'interpretar el material qualitatiu.

Darrere d'aquesta aposta està entendre els discursos com a pràctiques que van més enllà de les persones que els 'diuen'. Els discursos no estan continguts en les persones, sinó que tenen un caire social i històric. És aquest fet el que ens permet vincular les línies argumentals i discursives de les persones entrevistades amb el marc sociohistòric en què són presents i amb la concepció identitària defensada. Per a poder realitzar aquest salt, entre allò que 'diuen' les persones entrevistades i el món que les envolta –pel qual són configurats i el qual configuren-, necessitem de l'aparell teòric que presentem al segon capítol d'aquest bloc de la Tesi.

<p style="text-align: center;">ÍNDEX CAPÍTOL 5 REFLEXIONS I APOSTES EPISTÈMIQUES- METODOLÒGIQUES</p>

5.1. A MODE D'INTRODUCCIÓ: *EN EL PRICIPÍ ESTIGUÉ LA MIRADA*

5.2. PRIMERA APOSTA EPISTÈMICA-METODOLÒGICA: PER UN MATERIAL QUALITATIU

5.2.1. PAS PREVI: PROCURAR EVITAR POLÈMIQUES BIZANTINES

5.2.2. QUÈ ENS APORTA UNA MIRADA QUALITATIVA?

5.3. SEGONA APOSTA EPISTÈMICA-METODOLÒGICA: PER UNA PERSPECTIVA *PRAGMÀTICA* D'INTERPRETACIÓ DEL MATERIAL QUALITATIU

5.3.1. PRIMER PAS: PER UNA (MICRO)PRAGMÀTICA DE LA SITUACIÓ D'ENTREVISTA EN PROFUNDITAT

5.3.1.1. L'entrevista com a situació de justificació

5.3.1.2. L'entrevista des d'un punt de vista operatiu

5.3.1.3. Especificacions del procediment dut a terme

5.3.2. SEGON PAS: PER UNA (MACRO)PRAGMÀTICA DE L'ANÀLISI SOCIAL DEL DISCURS

5.3.2.1. Anàlisi social dels discursos

CAPÍTOL 5. REFLEXIONS I APOSTES EPISTÈMIQUES- METODOLÒGIQUES

5.1. A MODE D'INTRODUCCIÓ: *EN EL PRINCIPI ESTIGUÉ LA MIRADA*

Anthony Wilden postula que tot desenvolupament metodològic presenta dos nivells de construcció diferents: un primer nivell de caire substantiu que anomena 'puntuació', i un segon nivell, de caire formal, que anomena 'sintaxi'. Entès així, la determinació d'un text dins un context seria 'puntuació'; en canvi, l'organització, la combinació i la regulació dels elements d'un text seria una qüestió de 'sintaxi'. La puntuació delimita un sistema tal com l'ha realitzat un subjecte que es comporta com un observador, que pel fet de realitzar-lo es torna observador participant i observador observat. La sintaxi, per la seua part, ens remet al tractament i al tancament formal, en tant que es refereix a les formes i les regles d'articulació lògica d'un sistema donat (Wilden, 1979).

A partir d'aquesta proposta de nivells a tot desenvolupament metodològic, Wilden ens planteja que la majoria d'errades tant de la ciència com de la filosofia, al llarg de la història, es donen fonamentalment per problemes de *puntuació* i no de l'organització sintàctica dels materials del coneixement. Entesa l'errada no com una interpretació falsa dels fets, sinó com l'aplicació implícita o explícita a la totalitat d'un camp hipòtesis derivades 'ideològicament' o 'científicament' d'una part d'aquest camp.

Nosaltres, seguint aquest fil argumental, coincidim amb Luis Enrique Alonso (1998) en considerar que gran part de les distorsions de les nostres mirades sobre la realitat social sorgeixen de la nostra incapacitat per a reconèixer que la mirada és singular, concreta i creadora, és a dir, per problemes de *puntuació*; i per això solem posar l'èmfasi en utilitzar regles i rutines prefabricades, que estan dissenyades per a organitzar formalment les dades secundàries de l'observació, abans d'acceptar que tota mirada sobre la realitat és un acte de selecció, de construcció i d'interpretació que es fa des d'un

subjecte en un context. Mirada que és anterior, i posterior, al treball d'organització tècnica de les unitats operacionals.

No es tracta, és clar, de menysprear, negar o enxiquir la importància de les operacions metodològiques secundàries de caràcter reductiu. Del que es tracta, més bé, és de reconèixer, en primer lloc, el caràcter fonamental de la mirada interpretativa; i en segon lloc, avisar del perill operacionalista i formalista en què podem caure quan ens oblidem de la importància social del subjecte que mira des d'una situació; així com també recordar la impossibilitat de reduir la creació de la mirada a la rutina o al protocol d'allò tecnològic-formal.

Per tant, la mirada entesa d'aquesta manera, evoca al subjecte de la interpretació. Això no equival a reclamar un subjectivisme arbitrari i/o solipsita, sinó a encarnar al subjecte en un cos social, en el qual, lluny de ser un espectador desinteressat, és una intersecció de relacions, una trobada entre allò social i allò individual, entre la intersubjectivitat i la subjectivitat (Alonso, 1998).

Aquesta mirada no és un fet natural, es mira la societat des de la societat mateixa, i això fa que la nostra percepció siga selectiva i, per això, creativa. La nostra mirada està formada, és a dir, educada; i aquesta educació de la mirada és fonamental fins i tot per a definir la pròpia realitat social.

Donant un pas més, anem a diferenciar, de manera convencional, tres formes d'enfocar la mirada, tres nivells d'anàlisi, que centraran posteriorment les apostes epistèmiques-metodològiques del treball qualitatiu mitjançant entrevistes en profunditat i l'anàlisi social del discurs. Aquesta argumentació està concretada en relació a com mirar els 'textos', com analitzar-los, la qual cosa ens remet directament a l'anàlisi social del discurs, però emmarca també les altres apostes.

Com dèiem, anem a diferenciar tres nivells bàsics d'aproximació a l'anàlisi de discursos: un nivell informacional/quantitatiu, un nivell estructural/textual i un nivell social/hermenèutic (Alonso, 1998):

El primer nivell, l'informacional/quantitatiu, és el més immediat i descriptiu, i tendeix a explorar la dimensió més denotativa i manifesta

dels textos. Operativament, tendeix a realitzar-se de manera quantitativa; del que es tracta, fonamentalment, és d'analitzar i esquarterar un corpus, o conjunt, seleccionant en els textos un conjunt de paraules, entre les quals es produeixen reiteracions, en les que hi ha associacions possibles, i a les que es poden atribuir allunyaments i proximitats semàntiques. El text es torna, d'aquesta manera, un espai de freqüències en el qual van apareixent, es van repetint i es van associant unes paraules amb altres. En definitiva, aquest primer nivell d'anàlisi, ens col·loca en un plànol que podríem definir com d'informació sense comunicació. És una via inductiva, analítica i manifesta, que es troba sobre el límit entre allò quantitatiu i allò qualitatiu; encara que, per la seua lògica i per la seua sistemàtica, podríem dir que és un mètode eminentment quantitatiu aplicat sobre quelcom radicalment qualitatiu: el llenguatge.

El segon nivell d'anàlisi ens situa en la dimensió estructural de l'anàlisi de discurs. L'estructura es postula com una forma invariant que coordina i conjuga les unitats significatives elementals del propi text, donant-li coherència i consistència lògica. Per tant, podem dir que l'anàlisi estructural fonamentalment consisteix en trobar els elements lògics invariants i pràcticament universals dels textos concrets, o dit d'una altra manera, trobar les estructures subjacents abstractes que tendeixen a complir-se també en aquest o altre text triat (Manoliu, 1973). L'anàlisi estructural, plantejada d'aquesta manera, és una anàlisi radicalment formal, un procés mitjançant el qual trobar un ordre inconscient on sembla existir desordre manifest. Aquesta anàlisi és producte d'un doble moviment, d'una banda, la dissecció dels textos en unitats mínimes de sentit; i d'altra, la recerca del sistema de relacions que dóna la identitat al text com a conjunt de posicions que només troben sentit si estan relacionades/oposades a les altres. En el text no hi ha substància, només forma; la seua estructura és el sistema de posicions diferencials dels seus elements dins d'una seqüència discursiva, i trobar el sistema implícit d'unitats i normes que donen cos al relat/text és la tasca d'investigació.

En el tercer nivell plantejat, el social/hermenèutic, és on situem l'anàlisi social dels discursos –anàlisi per la qual optem nosaltres i que presentarem en detall posteriorment-. Aquesta anàlisi no és una anàlisi formal del sistema de funcions i de posicions immanents al text –com l'anàlisi estructural-; sinó una recerca dels factors que han generat la visió del món, i les normes de coherència que estructuraven l'univers del discurs. Del que es tracta, en definitiva, és d'observar com la realitat social construeix els discursos i com els discursos construeixen la realitat social.

Situada la nostra posició des d'una aproximació sociohermenèutica, anem a ampliar en detall les diverses apostes epistemo-metodològiques que esmentàvem adés.

5.2. PRIMERA APOSTA EPISTÈMICA-METODOLÒGICA: PER UN MATERIAL QUALITATIU

5.2.1. PAS PREVI: PROCURAR EVITAR POLÈMIQUES BIZANTINES

No és la nostra intenció ni pretensió obrir per enèsima vegada el debat entre allò qualitatiu i allò quantitatiu, entre la postura emic i la postura etic, entre allò idiosincràtic i allò nomotètic.

L'origen d'aquest debat, segons ens diu Conde (1994a), el podem rastrejar, almenys, fins a la Grècia Clàssica, moment en el qual podem considerar que comença d'una manera clara aquest debat. Podem localitzar aquest origen en la polèmica entre Plató i el seu deixeble díscol Aristòtil -sense entrar als presocràtics que tenen molt a veure amb aquesta polèmica si s'estudia de manera més acurada-.

En aquest cas el par polèmic era la visió 'formalista' de Plató, davant de la visió 'substancialista' de Aristòtil. Aquest últim defensava una concepció de la Naturalesa que podem denominar com a pre-qualitativista pel que té de 'substancialista', 'sensible' i 'empírica' -entenent empíria com a 'tracte directe amb les coses'-. En canvi, Plató el podem considerar com a pre-quantitativista, respecte a mantenir una

postura més 'formalista', 'idealista', 'abstracta' i 'matematitzable' (Conde, 1994a).

Malgrat allò dit, aquesta divisió no és tan evident, i fins i tot alguns autors com Serres (1991), considera que als plantejaments de Plató i els seus deixebles no-díscols es troben elements de marcat caire qualitativista. De fet, tant Serres (1991) com Conde (1994a) consideren que no serà fins a l'Edat Mitjana que es van crear les condicions socials, culturals, mentals,... que van possibilitar que el procés de formalització-matematització-quantificació de la Naturalesa donés els passos necessaris per a conformar l'actual paradigma 'quantitatiu' dominant -el paradigma científic-positivista- a les Ciències Socials i Naturals.

Com dèiem al principi d'aquest apartat, no pretenem obrir aquesta polèmica, ans al contrari, només tenim la intenció de justificar l'ús de material qualitatiu, la qual cosa considerem escaient per a les nostres pretensions des d'una mirada sociohermenèutica, en la que ens posicionem. De fet, des d'un punt de vista pragmàtic, el propi Conde (1994b) ens recorda com tota pràctica d'investigació social consisteix bàsicament en un procés de progressiva reducció de les múltiples dimensions i nivells d'expressió de qualsevol fenomen social. Dins d'aquest procés es van produint, i per tant podem definir, tota una sèrie de situacions més o menys estables i cristal·litzades, de nivells o instàncies d'allò 'real' a les que corresponen tendencialment un conjunt donat de metodologies, de pràctiques i de tècniques d'investigació. Des d'ací, aquest autor entén que les denominades perspectives qualitatives són més pertinents en les situacions més fluides i menys estables, i les quantitatives en les més codificades i cristal·litzades.

Ortí (1994) ens ajuda també a entendre com la qüestió no és apostar per una postura exclusivista i exclusionista dins d'aquesta polèmica. Ell distingeix tres nivells en la realitat social, els quals tenen distinta naturalesa epistemològica. El primer nivell serà el nivell dels fets, conformat per les relacions d'indicació o designació de la proposició (Deleuze, 1989), en tant que posada en evidència de quant esdevé o es fa. Els fets així configurats com a estats individualitzats, apareixen com a evidents al nivell d'allò manifest o conscient.

Més enllà del camp dels fets, entra en joc la existència de l'univers dels discursos, on les significacions no s'estableixen per extensió, sinó referides a si mateix en el quadre d'un sistema de signes. Es tracta de proposicions comunicatives coherents per la seua articulació significativa, perquè estan definides per una certa relació codificada entre significant i significat. En principi, els discursos estarien articulats per "allò que es diu", en el context de formulacions culturals i ideològiques concretes.

Al tercer nivell ens trobem amb el regne de les motivacions. Aquestes serien les forces motores, pulsionals, del desig, que responen al perquè de la interacció social; és a dir, la intencionalitat i sentit, conscient o no, que configuren els processos projectius. Aquest nivell només és interpretable des d'enfocaments qualitius hermenèutics.

Per tant, podem considerar que davant de les pretensions imperialistes (de domini hegemònic i reduccionista) de qualsevol model metodològic general unidimensional -que puguera valdre igualment per a tots els nivells de la realitat social-, la complexitat multidimensional de la realitat social determina, pel contrari, la configuració de models d'anàlisi d'entrada parcials i diferenciats en correspondència amb els diferents nivells estructurals específics de la pròpia realitat social (Ortí, 1994). En definitiva, el *pluralisme cognitiu* d'allò social implica conseqüentment un *pluralisme metodològic i tecnològic* (Beltrán, 1985).

5.2.2. QUÈ ENS APORTA UNA MIRADA QUALITATIVA?

D'entrada, considerem que la mirada qualitativa tendeix a donar compte de l'horitzó de les formes simbòliques en què es desenvolupen les accions socials, formes simbòliques que prenen aparença codificada –llenguatges-; però que a nosaltres, del seu estudi, no ens interessa la seua gramàtica o estructura interna, sinó el seu caràcter comunicatiu, de mediador i formador de les experiències i de les necessitats socials (Lledó, 1996).

En segon lloc, la mirada qualitativa tendeix a examinar les produccions significatives dels propis subjectes –discursos, imatges, relats, representacions...- generades i construïdes pels actors i actrius, o en el diàleg directe amb ells, en els seus propis contextos situacionals, socials i històrics; tractant així d'evitar tota sobre-codificació o simplificació prèvia dels sentits de l'acció dels subjectes (Alonso, 1998).

En definitiva, des de la nostra postura, allò que ens interessa és la praxi intersubjectiva dels actors i no el sistema de la llengua com a sistema abstracte; la parla concreta, a partir d'allò dit al paràgraf anterior, adquireix sentit només quan es refereix a un context i a un joc d'esdeveniments que regulen la polisèmia dels símbols i els articulen en accions concretes (Ortí, 1987).

Així, la investigació social qualitativa que nosaltres practiquem s'instal·la en el llenguatge, però no tant en la seua dimensió indicativa, sinó en la seua funció creativa, d'irradiació de sentits, com la denomina Emilio Lledó (1997); sentits que són socials i que únicament prenen valors efectius en situacions concretes. Per això la tasca investigadora ha d'acudir a mètodes heurístics, la creativitat dels quals es deriva de la selecció i la síntesi de múltiples elements de coneixement i de categories explícites diverses, adaptades i reconstruïdes ad hoc per a una tasca concreta o per a un objectiu particular. No hi ha, per tant, procediments lineals programables al detall, totalment protocolitzats o amb resultats segurs i/o únics (Alonso, 1998).

La interpretació hermenèutica –creativa i creadora- tendeix a la captació dels sentits profunds dels processos d'interacció social. En principi, aquests sentits són la concreció d'una definició projectiva del propi subjecte investigador, mediat per la seua pròpia cultura, situació i percepció. Aquesta definició projectiva serà progressivament objectivada per la seua contextualització en el conjunt de les forces socials que emmarquen a l'investigador i la investigació. Allò social, en definitiva, és inseparable d'allò simbòlic –un univers preconscient de significats compartits- (Le Moigne, 1995).

Davant de qualsevol naturalisme que pressupose que les categories d'estudi es deriven del propi objecte de coneixement, el caràcter comunicatiu de la interacció social obliga a la construcció concreta i estratègica de categories que, des de la subjectivitat de l'investigador/a, puguen captar la subjectivitat dels productes comunicatius dels actors i actrius; subjectivitat que es constitueix, finalment, en intersubjectivitat pel fet mateix que tot discurs es produeix en societat i torna a ella. En definitiva, podem dir que aquest món està constituït comunicativament i només comunicativament es pot analitzar (Le Moigne, 1995).

L'enfocament qualitatiu orienta l'estudi, per tant, com una investigació dels processos de producció i reproducció d'allò social mitjançant el llenguatge i de l'acció simbòlica. Aquest coneixement fonamental i radical del paper del llenguatge no implica, necessàriament, una explicació lingüística d'allò social, sinó el reconeixement de les imprescindibles i complexes funcions que té en la seua constitució. Però, reconèixer el paper del llenguatge en la formació d'allò social és també trencar amb una visió descriptivista i logicista d'aquest, per a entrar en l'espai de la generativitat social de significats. Els enunciats comunicatius expressen així les línies connotatives de significació, en tant que el llenguatge no sols té capacitat de referir-se a fets objectius, sinó que també és capaç de crear significats intersubjectius (Alonso, 1998).

Des d'aquest punt de vista, el camp específic d'aplicació de l'enfocament qualitatiu en investigació social és l'estudi dels discursos, entenent per discurs –seguint a Laclau i Mouffe (1987)- un conjunt articulat de pràctiques significatives, no només les pràctiques lingüístiques en sentit estRICTE; sent cada procés concret d'articulació qui fixa, inestable i parcialment, el significat de cada discurs en la infinitud del camp de la discursivitat. Aquest cap de la discursivitat, a més a més, no s'inscriu en l'espai d'allò mental o de la subjectivitat radical, sinó en la materialitat social com a producte d'un sistema d'identitats i diferències que, en coincidir i enfrontar-se, s'objectiven; els discursos fixen les posicions dels subjectes en un sistema instituent de forces i contraforces socials.

En l'enfocament qualitatiu s'aborden les diverses formes d'interacció grupal que s'estableixen en l'espai social concret, tant des del punt de vista de la consideració de les relacions derivades de la seua estructura organitzativa o institucional de referència, com des de la percepció de les relacions en la vida social com a conjunt de relacions codificades dependent dels canals comunicatius informals, afectius, associatius i comunitaris. Per tant, la percepció que els actors socials tenen de la societat és tant un producte de les relacions “objectives” que els limiten, com de les situacions comunicatives que els grups socials produeixen en la seua interacció, generant símbols, imatges i discursos que es comporten com a elements conformadors fonamentals de la visió que els propis actors tenen de la realitat social (Alonso, 1998).

La racionalitat de les accions de les persones no s'estableix, per tant, només a partir de la invocació de les normes socials, sinó que es vincula amb les pràctiques quotidianes. És des de les pràctiques com els subjectes troben l'ordenament social i la seua coherència, i no des de l'apel·lació passiva a estructures socials o models normatius de la conducta social. Però abastar el món de la vida quotidiana no pot dur-nos a tancar-nos en una microsociologia de les interaccions, sinó que cal veure el conjunt de significats i motius que armen el món de la vida com una arquitectura significativa que resumeix i concreta allò macro i allò micro.

Per a poder assolir, com dèiem adés, la complexitat macro-micro de la vida quotidiana, hem apostat, des d'una perspectiva pragmàtica, per fer ús d'entrevistes en profunditat i de l'anàlisi social del discurs com a fórmula epistèmica-metodològica.

5.3. SEGONA APOSTA EPISTÈMICA-METODOLÒGICA: PER UNA PERSPECTIVA *PRAGMÀTICA* D'INTERPRETACIÓ DEL MATERIAL QUALITATIU

5.3.1. PRIMER PAS: PER UNA (MICRO)PRAGMÀTICA DE LA SITUACIÓ D'ENTREVISTA EN PROFUNDITAT

De manera temptativa, podem presentar l'entrevista en investigació social com un procés comunicatiu pel qual un investigador extrau una informació d'una persona, informació que es troba continguda en la biografia de la persona entrevistada; entenent per biografia el conjunt de les representacions associades als esdeveniments viscuts per ella. Això implica que la informació ha sigut experimentada i absorbida per la persona entrevistada i que serà proporcionada amb una orientació i interpretació significatives de l'experiència d'aquesta. Orientació, deformació o interpretació, que moltes vegades resulta més interessant informativament parlant que la pròpia exposició cronològica o sistemàtica d'esdeveniments més o menys factuais (Alonso, 1998).

El *jo* de la comunicació en l'entrevista, llavors, no és simplement un *jo* lingüístic, sinó un *jo* especular o directament social, que apareix com un procés en el qual, com ja assenyala Georges H. Mead (1972), l'individu s'experimenta a si mateix com a tal, no directament, sinó indirectament en funció de l'altre generalitzat, és a dir, des del conjunt de punts de vista particulars d'altres individus membres del mateix grup, o des del punt de vista generalitzat del grup social de pertinença.

Això ens duu a la relació concreta de l'entrevista com un lloc en el qual s'expressa un *jo* que poc té a veure amb el *jo* com a 'realitat objectiva', individualista i racionalitzat, sinó un *jo* narratiu, un *jo* que conta històries en les quals el '*jo*' és part de la història (Bruner, 1991).

D'altra banda, els documents orals permeten un apropament a la realitat social, complementària d'altres que s'apropen per diverses vies *positives* o *expressives*. La font oral permet escoltar i recollir els testimonis des de la veu viva i natural, directament des dels protagonistes i actors socials. A aquest caràcter directe i no mediat de les fonts orals, cal afegir el seu caràcter hipersubjectiu i mediat per la memòria, que té també el producte de l'entrevista. En relació a l'hipersubjectivisme del producte de l'entrevista -a més que l'entrevista s'inscriu en una via d'aproximació a la realitat social de caire expressiu-, cal tenir en compte que només pot ser llegit de manera interpretativa. Això implica que la informació recollida no és ni certa ni mentida, és un producte d'un individu en societat, que cal localitzar, contextualitzar i contrastar. No hi ha lectura de l'entrevista sense model de representació social i, per tant, els seus usos s'inscriuen en un projecte d'anàlisi de la realitat que no està en la simple transcripció o acumulació de les fonts, sinó en la construcció per part de l'investigador social d'una mirada pròpia sobre els materials obtinguts (Alonso, 1998).

Quelcom semblant passa amb la memòria i la seua mediació, considerada en moltes ocasions com a distorsionant, mistificant o generadora d'inexactituds històriques. En canvi, la nostra apel·lació a la memòria no és pas cap problema per a la utilització de les fonts orals, més bé és precisament una de les seues majors potencialitats. La rememoració ens situa davant el 'jo biogràfic' com un fet social total, en el sentit que ho planteja Marcel Mauss (1979): com un fenomen que concreta, de manera indissoluble, diversos nivells, i mobilitza diverses institucions de la realitat social; i, per això, recrea el passat en funció del present, i a l'inrevés. La memòria apareix així no com una simple descripció d'esdeveniments passats, sinó com l'apropiació individual d'una cultura històrica que sempre ha de ser mirada des d'allò col·lectiu.

Per tant, com ja hem dit, l'entrevista no és un simple registre en el qual l'investigador o investigadora fa de fedatari dels fets; és un joc d'estratègies comunicatives, una invenció dialògica, és un gènere discursiu que més que sotmetre'ns a les normes del llenguatge, ha de

dirigir-nos als usos i als contextos, als usuaris i als enunciat, en definitiva, als subjectes com actors socials (Arfuch, 1995).

La tècnica de l'entrevista es presenta útil, per tant, per a obtenir informacions de caràcter pragmàtic, és a dir, de com els subjectes actuen i reconstrueixen el sistema de representacions socials en les seues pràctiques individuals. Així l'entrevista té un espai de cobertura fonamentat en el comportament ideal de l'individu concret, en la seua relació amb l'objecte d'investigació, circumscriuint un espai pragmàtic en tant que el procés de significació es produeix pel fet que el discurs és susceptible de ser actualitzat en una pràctica corresponent. Per tant, l'entrevista no se situa en el camp pur de la conducta –l'ordre del *fer-*, ni tampoc en el lloc pur d'allò lingüístic – l'ordre del *dir-*, sinó en un camp intermedi en què troba el seu ple rendiment metodològic (Catani, 1990).

L'entrevista d'investigació, per la seua constitució, és refractària a qualsevol criteri científista de definició de la ferramenta metodològica, ja que: a. No existeix cap norma fixa, ni sobre la forma de realitzar l'entrevista ni sobre la conducta de l'entrevistador; b. Tota entrevista és producte d'un procés interlocutori, que no es pot reduir a una contrastació d'hipòtesis i/o al criteri de falsació; c. Els resultats de l'entrevista per si mateixos no tenen possibilitat de generalització indiscriminada, i menys encara d'universalització. Llavors, l'entrevista només es pot jutjar, com qualsevol altra pràctica qualitativa, pels seus resultats finals, per la riquesa heurística de les produccions discursives obtingudes d'ella (Alonso, 1998).

L'ús de l'entrevista pressuposa que l'objecte temàtic de la investigació, siga el que siga, serà analitzat mitjançant l'experiència que d'ell tenen un cert nombre d'individus que, alhora, són part i producte de l'acció estudiada, ja que l'anàlisi del narrador és part de la història que es narra (Greele, 1990). Aquest tipus de concepció s'enfronta a la idea de l'entrevista com una tècnica de recollida de dades, típica de les orientacions més positivistes, o de recollida de discursos, típica de les orientacions més lingüístiques; com si les dades tingueren una existència i una estructura fixa i independent de la interacció social que les genera i del mètode que les recull.

Quelcom semblant ocorre quan parlem de discursos i ens comportem com si els discursos existiren en si mateixos, independents i, com si d'una mostra biològica o geològica es tractés, es recolliren aproblemàticament, sent allò vertaderament important l'anàlisi posterior dels elements interns del discurs en funció de la seua coherència estructural.

Nosaltres, compartint la línia de treball de Luis E. Alonso i col·laboradors, en oposició a les tesis textualistes o positivistes, partim de dues tesis fonamentals: a. La parla té referents extradiscursius; i b. Entre eixos referents estan les pràctiques socials parcialment constitutives del discurs. Des d'ací, entenem l'entrevista com un constructe comunicatiu. Els discursos no són preexistents d'una manera absoluta a l'operació de presa de dades que seria l'entrevista; constitueixen un marc social de la situació d'entrevista. El discurs apareix, doncs, com a resposta a una interrogació difosa en una situació dual i conversacional, amb la seua presència i participació, on cada un dels interlocutors co-construeixen en cada instant aquest discurs (Alonso, 1998). D'aquesta manera, l'entrevista és un procés de determinació d'un text en un context; entenent per context no només l'entorn de la interacció, sinó també el conjunt de circumstàncies en les quals s'inserta (Marc i Picard, 1992).

5.3.1.1. L'entrevista com a situació de justificació:

Demanar a una persona que revele la seua biografia, com fem a l'entrevista en profunditat, no implica només demanar un informe sobre la seua vida sinó també sotmetre'l a una prova en termes de justícia. Posar-se en posició autobiogràfica, seguint a Boltanski (2000), és comprometre's a jutjar la pròpia vida en el seu conjunt, és a dir, adoptar mitjançant una espècie d'experiència mental, la posició d'un *judici final*. Així, la situació en què es revela una autobiografia apareix com una situació de justificació. Qui es submergeix en ella ha d'efectuar una selecció d'actes pertinents i avaluar-los separadament, per referència a exigències morals atemporals, però també jutjar-los per les seues conseqüències; després ha d'aprehendre'ls de manera seqüencial, organitzar-los en sèries i, relacionant-los uns amb els altres, sotmetent-los a una prova de coherència. En aquest treball de

justificació biogràfica, la informació fàctica sobre les accions realitzades estarà habitualment acompanyada per un metadiscurs referit a les intencions que guiaren la seua realització i que els actes o les seues conseqüències imprevisibles poden haver traït.

La situació d'informe biogràfic, llavors, suposa l'adopció d'una posició retrospectiva que es retira un moment de l'acció present per a abastar el passat segons una coacció generada per la tensió entre la necessitat d'una selecció i una exigència de sinceritat i de transparència, és a dir, d'exhaustivitat, a fi de traslladar al present de l'informe tots els esdeveniments suficientment pertinents per a ser sotmesos al càlcul biogràfic; és a dir, no només els actes tal com podria descriure'ls un observador extern sinó també els fets mentals que precediren o acompanyaren la seua realització. L'òptica del *judici final* inherent a l'empresa autobiogràfica implica no només una exigència de totalització retrospectiva sinó també la necessitat d'un càlcul per a ponderar el valor de les accions, posar a prova la seua coherència, establir imputacions i precisar intencions a fi de fer possible la formulació d'un judici sintètic sobre la persona (Boltanski, 2000).

Així, la referència a l'imperatiu de justificació ha de guiar l'anàlisi dels dispositius i dels procediments biogràfics, com el cas de l'entrevista en profunditat –la qual cosa serà possible gràcies a la graella analítica des de la qual ens aproparem a les mateixes, i que serà amplament descrita a la següent capítol de la Tesi-

5.3.1.2. L'entrevista des d'un punt de vista operatiu:

Operativament, l'entrevista d'investigació es construeix com un discurs principalment enunciat per la persona entrevistada, però que compren també les intervencions de l'investigador/a, cadascú dels participants amb un sentit i un projecte de sentit determinat – generalment diferents-, relacionats a partir d'allò que s'ha anomenat 'un contracte de comunicació', i en funció d'un context social o situació. De tal forma que podem distingir, de forma analítica, tres nivells en l'entrevista –nivells relacionals que determinen el sentit del

discurs-: 1. El contracte comunicatiu; 2. La interacció verbal; 3. L'univers social de referència. (Alonso, 1998).

El contracte comunicatiu està conformat per uns paràmetres que representen els sabers mínims compartits pels interlocutors sobre allò que hi ha en joc i sobre els objectius del diàleg. aquests sabers es poden dividir en dos grans grups: a. Sabers implícits, capaços de crear una situació potencialment comunicativa: codis lingüístics i culturals, normes socials, i models d'intercanvi oral; b. Sabers explícits, generats en funció de la temàtica del treball; sabers que constitueixen el basament comú dels primers intercanvis entrevistador-entrevistat i que remetent als objectius de la investigació: del com, del per què i del qui la realitza. Per tant, l'entrevista és una varietat especialitzada de conversa, interacció estereotipada de les posicions de poder lingüístic i social, que es plasmen en un pacte o contracte, implícit o explícit, de comunicació.

El segon element que considerem és *la interacció verbal*. La interacció es fonamenta en l'obertura dels subjectes a la comunicació i a l'acceptació de les seues normes. Podem diferenciar entre la interacció no focalitzada, és a dir, el simple intercanvi de missatges orals o visuals sense projecte de construcció comú; i la interacció focalitzada, en la qual dues persones es reuneixen i cooperen en mantenir un únic centre d'atenció, generalment per torns (Goffman, 1967). Les converses són així activitats socials regulades no només en termes pragmàtics, d'adequació al context, sinó també dins de les mateixes seqüències verbals. Així, les paraules intercanviades són en aparença espontànies, però impliquen i manifesten la possibilitat d'activar una tasca socialment reconeguda i exigida, i d'altra banda, manifesten un ampli ventall d'estratègies de discurs, de moviments, de trucs conversacionals, per a persuadir, defensar la pròpia posició, realinear-se, justificar-se... La situació de interacció conversacional està sempre regulada per un marc. El marc és, segons Gregory Bateson (1985), allò que fa que una conversa siga quelcom més que una 'amanida de paraules'. El marc crea allò que anomena Goffman (1979) "els territoris del jo", els territoris lingüístics, corporals, espacials i socials, que donen sensació de normalitat i versemblança a la interacció. El mínim marc pautat de l'entrevista és un guió temàtic

previ, que recull els objectius de la investigació i focalitza la interacció.

Ja per últim, el tercer punt a considerar és *l'univers social de referència*. Per això comencem per considerar la entrevista com un apropament a la figura de l'individu com actor i actriu que –com diria Goffman (1974)- exerceix, dramatitzant-ho, un cert model de rol social. I aquesta execució, alhora que dramatització d'un codi, és una idealització, perquè tendeix a modelar una execució segons la manera ideal del rol pertinent. D'aquesta manera, quan un subjecte es presenta davant altres, la seua execució tendirà més a incorporar i exemplificar els valors que espera siguen atesos per la societat des del seu grup de referència. La qual cosa no és més que recuperar el sentit profundament social del subjecte.

En definitiva, l'entrevista tendeix a produir una expressió individual, però precisament perquè aquesta individualitat és una individualitat socialitzada per una mentalitat quotidiana estructurada tant per 'hábitus' lingüístics i socials –en tant que sistema d'esquemes generadors de pràctiques i, al mateix temps, de percepció d'aquestes pràctiques (Bourdieu, 1991)-, com per 'estils de vida', en tant que formacions i validacions específiques de la conducta, realitzades dins dels grups d'estatus socioeconòmic; l'entrevista s'institueix i es desenvolupa a partir de la seua capacitat per a captar la vivència individual de l'informant (manifesta o latent) del sistema de marcadors socials que enquadren la vida social de subjecte específic.

5.3.1.3. Especificacions del procediment dut a terme:

Entre els formadors i formadores dels Programes de Garantia Social – PGS- en vigor al País Valencià en el curs 2001-2002, vam realitzar una sèrie d'entrevistes en profunditat a catorze d'ells/es. Aquestes entrevistes es van desenvolupar durant els darrers mesos d'implementació dels PGS, d'abril a juny.

El criteri de selecció dels subjectes va ser el de maximitzar la varietat potencial de discursos d'autocomprensió com a treballadors/es. Per a intentar assolir aquest criteri vam seleccionar a formadors i

formadores de bàsica i de taller de set programes: de diferents tipus d'entitats promotores de PGS –entitats locals, entitats sense ànim de lucre, centres públics d'ensenyament, i centres educatius concertats-; amb diferents perfils professionals -electricitat, tèxtil, ofici de paleta, fusteria, soldadura, jardineria i comerç-; i amb diverses procedències geogràfiques -València ciutat, àrea metropolitana, comarques costaneres, comarques d'interior-.

Amb les entitats es va entrar en contacte d'antuvi via correu ordinari, sol·licitant la col·laboració dels responsables de l'entitat i, òbviament, dels formadors i formadores de PGS, en el nostre treball de camp. Posteriorment, via telefònica, vam concertar la primera cita parlant amb les persones responsables de l'entitat o directament amb les persones que anaven a ser entrevistades.

La tasca d'entrevistar als formadors i formadores de PGS va ser realitzada bàsicament per dues de les persones membres del grup d'investigació –una de les quals és el mateix autor de la Tesi-, malgrat que en un cas concret participà una tercera persona. Sempre que fou possible, les entrevistes eren realitzades a les dues persones de cada entitat alhora, malgrat que per raons de les pròpies entitats això no sempre fou viable.

A cada subjecte se li va entrevistar en dues ocasions, amb una durada mitjana d'hora i mitja cada sessió, al seu lloc de treball i dins del seu horari laboral. No van rebre cap remuneració econòmica per participar de la investigació i només quan se sol·licitava s'emetia per part del grup d'investigació una certificació per haver participat, com a persones entrevistades, en el marc d'un projecte d'investigació.

Entre la primera i la segona sessió d'entrevistes, es feia arribar a les persones entrevistades la transcripció de la primera sessió. D'aquesta manera, a la segona sessió d'entrevista es podien rectificar aquelles coses que per a l'entrevistador/a i per a la persona entrevistada no quedaven clares. La pretensió no era corregir sinó aclarir. Després de la segona sessió d'entrevista també se les feia arribar la segona transcripció i es quedava en contacte per a fer qualsevol modificació.

Entre la primera i la segona sessió d'entrevistes, passaven almenys dues setmanes.

A. El guió de l'entrevista:

La primera sessió de l'entrevista se centrava als següents aspectes: (i) els aspectes biogràfics i de trajectòria laboral del subjecte, (ii) les condicions laborals actuals i (iii) les tasques que integren el seu lloc de treball. A més a més, a la primera sessió, començàvem per explicar a la persona entrevistada: qui érem, quin era l'objectiu de la nostra investigació i quins eren els continguts que volíem abordar a l'entrevista.

La segona sessió sondejava els següents punts: (iv) el seu discurs sobre les virtualitats i finalitats formatives del programa, (v) la seua visió del sistema educatiu i del mercat laboral, (vi) formulacions més genèriques sobre la seua autodefinició laboral, i (vii) algunes qüestions sobre el significat que el professional dóna al seu treball i la forma en què ho experimenta.

L'esquema d'entrevista amb els focus d'interès de cada apartat (que teniu a l'Annex C) és el producte final d'un procés de redefinició i modificació que esdevingué de manera continuada tant prèviament, pel debat entre els i les membres del grup d'investigació, com durant el treball de camp. Naix de la combinació de diverses fonts: (a) de l'experiència investigadora prèvia de diversos membres del grup d'investigació en el marc dels PGS (per exemple: Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres i Zacarés, 1998; Martínez i Marhuenda, 1998); (b) de l'heteronomia dels diversos membres del grup d'investigació, amb diferents recorreguts formatius i investigadors, provinents de diverses branques de la psicologia, la sociologia i la pedagogia ; (c) dels elements extrets del treball quantitatiu previ d'aquest mateix grup d'investigació, que mitjançant qüestionaris havia indagat en diverses dimensions als PGS del País Valencià mitjançant els seus gestors i gestores -trets sociodemogràfics dels formadors i formadores, paper que realitza el formador/a, tipus d'entitat gestora, especialitat en la que es forma als alumnes i política de recursos humans de l'entitat-; (d) dels elements extrets del treball quantitatiu previ d'aquest mateix grup

d'investigació, que també mitjançant qüestionaris havia indagat diverses dimensions dels formadors i formadores de PGS al País Valencià -dades sociodemogràfiques, dades del PGS, trajectòria laboral, condicions actuals de treball, i diversos aspectes del treball docent-; i (e) dels espais de formació i debat articulats al si del grup d'investigació.

A l'esquema trobareu formulats en forma de pregunta la majoria de vegades, aquells elements que de manera genèrica es consideraven escaients de cadascú d'aquests apartats. Aquest esquema no es pretenia que fóra seguit rígidament, sinó que fóra adaptat en el marc de la interacció comunicativa de l'entrevista. Aquesta modificació portava a ampliar el nombre d'interpel·lacions envers temes concrets que es veien d'interès, així com a eliminar d'altres per innecessaris, reiteratius o simplement poc escaients.

El fet de realitzar les entrevistes en dues sessions, ens donà l'oportunitat de revisar la primera sessió i poder en la segona sessió aprofundir en elements que no hagueren quedar clars, o que simplement hagueren passat desapercebuts, o no se'ls haguera donat la importància que pogueren tenir durant la primera sessió d'entrevista. D'aquesta forma, es refeia i adaptava la segona sessió d'entrevista.

5.3.2. SEGON PAS: PER UNA (MACRO)PRAGMÀTICA DE L'ANÀLISI SOCIAL DEL DISCURS

Podem considerar, de partida, que un discurs, més que ser, fa referència a una sèrie de significats, metàfores, representacions, imatges, històries, afirmacions..., que, d'alguna manera, produeixen col·lectivament una determinada versió dels esdeveniments. El discurs fa referència, aleshores, a una manera determinada de representar cert esdeveniment –o una certa persona o classe de persones-, de retratar-ho amb una llum determinada (Burr, 1997). Aquesta manera determinada acaba per donar forma i defineix l'objecte sobre el qual versa el discurs, els tipus de persones que el discurs concep, els possibles interlocutors a qui el discurs s'adreça, i què és possible dir i què no dins un discurs determinat (Pallí i Martínez Martínez, 2003).

Els autors de l'etnometodologia i la sociolingüística americanes desenvoluparen una teoria sobre la producció lingüística basada en la concepció del discurs com a pràctica. Una de les principals fonts d'aquesta concepció és el filòsof austríac Ludwig Wittgenstein, amb la seua teoria dels "jocs de llenguatge" (Martín Criado, 1998). Parlar és, per a Wittgenstein, una tècnica que s'aprèn en la pràctica. Per a entendre la producció lingüística, llavors, no tenim de remetre'ns a significats interioritzats en la consciència, sinó a les situacions pràctiques en les que es manegen paraules i que es manegen amb paraules. Per tant, hem d'estudiar el llenguatge no com a relació referencial, sinó com a pràctica en un univers de pràctiques (Wittgenstein, 1988).

Seguint aquesta línia, Goffman (1974) ens planteja com els discursos són fonamentalment pràctiques: amb ells no ens 'expressem', sinó que fem coses; alhora que, com ens planteja Foucault (1991), els discursos són pràctiques que formen els objectes de què parlen.

Entendre el discurs com a pràctica implica que les paraules no constitueixen cap via d'accés a la intimitat de les persones, ni tampoc descripcions vàlides de cap creença o opinió, ni tampoc manifestacions externes de cap essència disfressada de temperament, personalitat o actitud. Les paraules són manifestacions de discursos, fragments de representacions dels esdeveniments que afloren a la superfície de la vida social; i no hem de cercar l'origen en l'experiència individual, sinó en la cultura discursiva que ens envolta. Cada vegada que diem o escrivim alguna cosa, exemplifiquem un discurs determinat; li donem l'oportunitat de construir un cert esdeveniment d'una manera o d'una altra. Diversos textos poden formar part d'un sol discurs si contribueixen a crear la mateixa imatge global de l'objecte en qüestió; i les mateixes paraules, frases, fotografies, expressions..., poden formar part de diversos discursos si contribueixen a crear un marc narratiu diferent en cada cas. És a dir, les paraules i les frases no pertanyen exclusivament a cap discurs. De fet, el significat d'allò que diem depèn més aviat del context discursiu, del marc conceptual global en què ens integrem en cada cas. En aquest sentit, podríem dir que el discurs és un marc de referència o rerefons

conceptual que fem servir en el moment d'interpretar les paraules. En resum: d'una banda, els discursos es manifesten en les coses que diem i escrivim; de l'altra, la interpretació d'aquestes coses depèn del seu context discursiu (Burr, 1997).

El discurs no és tangible *per se*, sinó que es materialitza en textos concrets. L'ús de la paraula 'text', però, no ens ha de fer pensar que només es poden analitzar paraules. Hem d'entendre els textos en un sentit més ample, com Parker (1992) ens planteja, com teixits delimitats de significats reproduïts en qualsevol forma que es pugui analitzar de forma interpretativa. Això inclou escrits, però també imatges i fotografies, anuncis, cartells, espots publicitaris, música i melodies... (Pallí i Martínez Martínez, 2003). Qualsevol cosa susceptible d'ésser 'llegida' i interpretada pot considerar-se text en la mesura que constitueix una manifestació d'un discurs o de més d'un.

Com ja hem plantejat al principi d'aquesta secció de la Tesi, la nostra aposta és per una mirada sociohermenèutica, on situem l'anàlisi social dels discursos –anàlisi pel qual optem-. Aquesta anàlisi no és una anàlisi formal del sistema de funcions i de posicions immanents al text –com l'anàlisi estructural-; sinó una recerca dels factors que han generat la visió del món, i les normes de coherència que estructurin l'univers del discurs. Del que es tracta, en definitiva, és d'observar com la realitat social construeix els discursos i com els discursos construeixen la realitat social.

5.3.2.1. Anàlisi social dels discursos:

Alhora que presentem aquesta particular mirada sobre les pràctiques discursives, marquem els passos que anem a seguir com a mètode d'anàlisi a aquesta Tesi. La fórmula general de 'situar el text en el context', que caracteritza l'anàlisi social del discurs, la concretarem en tres moments analítics que, al mateix temps, delimiten els tres punts fonamentals vers els discursos sobre els que incidirem:

a. Primer moment analític, *identificar discursos en els textos*:

Des del nivell sociohermenèutic que propugnem, remarquem les diferències entre text i discurs: si el text és una materialització lingüística, un espai de l'enunciat; el discurs és la força de l'enunciació. El text és un objecte; el discurs és una pràctica reflexiva, es fa de societat i fa, com altres pràctiques, la societat (Alonso, 1998).

Des d'aquesta perspectiva, el discurs desborda al text. Els textos ens interessen en tant que són el suport i la materialització d'un conjunt de discursos que difereixen, conflueixen i s'expressen en un espai concret referit a allò social. En un text poden haver diversos discursos, perquè els discursos no són més que les línies de coherència simbòlica amb les quals representem, i ens representen, en les diverses posicions socials (Alonso, 1998). Allò que fem és cercar i interpretar els discursos en els textos, és a dir, cercar les línies d'enunciació simbòlica que tendeixen a representar posicions socials, com a productes d'una activitat objectualitzada que s'ha materialitzat en imatges lingüístiques successives (Lewandowski, 1992).

El text és, per tant, un plànol objectiu i material d'un procés que adquireix valor hermenèutic en tant que serveix de suport per a fer visibles i interpretables les accions significatives dels subjectes en societat; el text no conté el sentit ni és el sentit mateix, és el mediador i la via cap al sentit (Ricoeur, 1995).

Per tant, allò que ens interessa no és la perfecció, l'estil o l'estructura subjacent del text, sinó la capacitat d'acció, la praxi, dels discursos. Ens interessa allò que els discursos diuen, i allò del que es fan els discursos; la qual cosa implica una visió pragmàtica del discurs, però no tant una pragmàtica lingüística de la microsituació intercomunicativa, sinó més bé una macropragmàtica referida als espais i conflictes socials que produeixen, i són produïts, pels discursos (Alonso, 1998).

b. Segon moment analític, *contextualitzar els discursos en un determinat camp social*:

L'anàlisi social dels discursos, per tant, considera la "representació com una norma d'acció" (Deladalle, 1996), que obliga en la pràctica a situar textos en contextos. Context que no és només un marc situacional de la producció del discurs –el context micropragmàtic–; ni tampoc el context semiòtic o intertextual, de dependència del text d'altres textos i del discurs en relació a altres discursos; és sobretot un context entès com el conjunt de referents sociogrups que donen significació al discurs (Alonso, 1998).

Context social que no funciona només com un sistema convencional o com un localitzador passiu de missatges, sinó que adquireix un sentit genètic, és a dir, d'organitzador de missatges; i, per tant, cal considerar-ho com a 'camp', o un sistema de camps, en el sentit que li dóna Bourdieu a aquest concepte; entenent camp com a sistema de relacions, de forces i interessos concrets, que marca les posicions i dóna sentit a les estratègies des de les quals es realitzen les pràctiques discursives (Bourdieu, 1988).

En aquest sentit, Bourdieu (1985) explica l'acció lingüística com esdeveniment social i històric, com acte on es posen en joc relacions de poder i dominació entre els interlocutors en virtut de la seua posició institucional i social. Bourdieu subratlla el paper dels discursos en la producció de les relacions socials i en la transformació permanent de les mateixes.

Des d'aquesta perspectiva de l'anàlisi del discurs, *tenen cabuda els subjectes*. Tenen cabuda perquè des d'ací es consideren els discursos com a pràctiques realitzades des dels interessos dels diferents grups i actors socials; o, més concretament, com a pràctiques centrals en la formació i transformació dels actors socials i de les seues capacitats d'intervenció en els conflictes i en les negociacions (Touraine, 1992).

L'anàlisi social dels discursos ens situa en el joc de forces del camp social, en la forma en que els subjectes s'apropien del llenguatge per a donar sentit a una situació de grup des dels seus repertoris verbals

(Trudgill, 1983); i per això ens hem de remetre als jocs d'interessos en els quals es generen els elements culturals i simbòlics que armen i donen consistència als discursos.

Complementant allò dit fins al moment, s'ha d'observar que l'anàlisi social dels discursos és fonamentalment una anàlisi històrica, perquè la història és la principal generadora de contextos, i sense els contextos històrics concrets no hi ha anàlisi social dels discursos possible; ja que del que es tracta és de trobar el conjunt de forces que construeixen cada situació social, i cada situació social és el producte d'un conjunt d'actors i actrius realitzant una sèrie de pràctiques, entre les quals es troben les pràctiques discursives, que tenen una dimensió temporal i històrica (Alonso, 1998).

c. Tercer moment analític, *analitzar les funcions i els efectes dels discursos*:

Els discursos, des de la postura presa, tenen fonamentalment una dimensió *pragmàtica* i han de ser analitzats atenent a la seua capacitat d'acció, a la seua *performativitat*. Una vegada analitzats els discursos en funció del camp de forces en que s'insereixen hem de preguntar-nos quines són les funcions que tenen els discursos en la vida social, en la producció i transformació de les relacions socials: què fan, quins efectes produeixen (Molpeceres, Gómez Sánchez i Llinares, 2002).

L'anàlisi social dels discursos, com a situació de textos en contextos, ens introdueix en un espai que no és el del inconscient –com en el cas de l'anàlisi estructural–, sinó el de 'allò latent'; els subjectes no són inconscients de les seues pràctiques discursives, però aquestes generen efectes i corresponen a accions que poden no ser reconegudes, ni suposades en la seua totalitat, pels actors i actrius socials que les realitzen. D'aquí que l'anàlisi no siga una mera descripció de 'allò manifest' ni una pressuposició abstracta dels codis que generen els discursos, sinó un estudi de les funcions latents que tenen els discursos en la vida social (Alonso, 1998).

Aquest és el tret que destaca i en el qual focalitza la seua atenció Foucault, en considerar tots els discursos des del prisma de la

performativitat, és a dir, des del punt de vista dels efectes/accions d'un discurs dins d'un conjunt de pràctiques en l'interior de les quals funciona (Foucault, 1987). Així, la qüestió se centra en les correspondències i relacions recíproques entre el discurs i altres pràctiques no discursives per a poder donar compte dels efectes, de les accions del discurs. En aquesta línia, hem de considerar que a causa de la interacció entre pràctiques diverses, els efectes són imprevisibles i poden no coincidir amb la seua finalitat –entenent per finalitat els objectius conscients i declarats d'una pràctica- (Gómez Sánchez, 2002).

No obstant això, la singularitat de la perspectiva foucaultiana en analitzar els efectes de les pràctiques discursives, i element clau per al nostre plantejament, fa referència al paper dels discursos en la constitució dels subjectes. Des d'aquesta perspectiva, els discursos no són falsos ni veraders, erronis ni certs; la seua funció és constructora de subjectivitat. Els discursos no produeixen una imatge deformada o distorsionada de la nostra subjectivitat, sinó que, juntament amb altres pràctiques no discursives, la configuren (Gómez Sánchez, 2002).

En resum, l'anàlisi social del discursos, com anàlisi sociohermenèutica, és una anàlisi pragmàtica del text i de la situació social –micro i macro- que l'ha generada. El treball sociohermenèutic parteix així no de la recerca de codis universals, sinó del significat de les accions dels subjectes socials; anem del text a l'acció, de l'enunciat al sentit d'allò viscut pels subjectes (Alonso, 1998).

Per tant, no és una anàlisi de continguts –entès aquest com a sumatori de significats prefigurats de les paraules que componen el text-, ni una anàlisi formal –que es realitza en el plànol sintàctic, morfològic, estilístic, fònic o semàntic-, sinó una anàlisi contextual (Díez i Cruz, 1987), en què els arguments prenen sentit en relació amb els actors i actrius que els enuncien, emmarcats en un conjunt de forces socials en conflicte que els originen.

Ens trobem, en definitiva, no a l'espai de l'anàlisi formal, sinó al de la interpretació; en aquesta situació, barreja de 'sospita i escolta', que tracta de penetrar en el significat per als subjectes dels enunciats,

sense subordinar els enunciats a les lleis, siguen aquestes estadístiques o lingüístiques (Ricoeur, 1986). La interpretació adquireix sentit quan reconstrueix, amb relleu, el camp de forces socials que ha donat lloc a la investigació, i quan la seua clau interpretativa és coherent amb els propis objectius concrets de la investigació. Aquest doble enfocament pragmàtic –pragmàtica dels discursos socials i pragmàtica de l’estratègia d’investigació-, ens allunya definitivament de qualsevol formalisme lingüístic o matemàtic, com també de qualsevol anhel de sobreinterpretació (Alonso, 1998).

INDEX CAPÍTOL 6
EL CARÀCTER PERFORMATIU DELS DISCURSOS:
APROPIANT-NOS DE *LA GRAMÀTICA DE LES CIUTATS*

6.1. PER QUÈ AQUESTA PROPOSTA TEÒRICA?

6.2. FRONT A QUINS MARCS TEÒRICS S'ARTICULA AQUESTA PROPOSTA? NOCIÓ I PAPER DE LA CRÍTICA

6.3. FONAMENTS DE LA PROPOSTA: LA FIGURA DE L'*ACORD*

6.4. LA DELIMITACIÓ DE *LES CIUTATS*

6.5. EL PAS DE *LES CIUTATS* ALS *MÓNS COMUNS*: LA IMPORTÀNCIA DE LA NOCIÓ DE *PROVA*

6.6. *LA GRAMÀTICA* DELS *MÓNS*

6.6.1. PRINCIPIS DE JUDICI I JERARQUIA DELS SERS ALS *MÓNS*: LA CENTRALITAT DE LA *QUALIFICACIÓ*

6.6.2. ELS PRINCIPIS DE JUSTÍCIA ALS *MÓNS*: LES EXIGÈNCIES IMPOSADES PER A *LEGITIMITAR LES JUSTIFICACIONS*

6.6.3. PRINCIPIS D'*ANTROPOLOGIA* I *NATURALITAT* ALS *MÓNS*: PRINCIPIS *IDEALS* DE FUNCIONAMENT DE *LES CIUTATS*

6.7. L'ARQUITECTURA ESPECÍFICA DELS MÓNS

6.7.1. EL MÓN DE LA INSPIRACIÓ

6.7.2. EL MÓN DOMÈSTIC

6.7.3. EL MÓN DEL RENOM

6.7.4. EL MÓN CÍVIC

6.7.5. EL MÓN MERCANTIL

6.7.6. EL MÓN INDUSTRIAL

6.8. ELS MÓNS EN RELACIÓ: CRÍTQUES I COMPROMISOS

6.8.1. EL PAPER CENTRAL DE LA CRÍTICA

6.8.2. LES CRÍTQUES ENTRE ELS MÓNS

6.8.3. ELS DISPOSITIUS DE COMPROMÍS ENTRE MÓNS

6.9. REMODELACIÓ DE LA PROPOSTA: *EL NOU ESPERIT DEL CAPITALISME*

6.9.1. SOBRE L'ORIGEN DE L'OBRA *EL NOU ESPERIT DEL CAPITALISME*

6.9.2. LES NOCIONS DE CAPITALISME I *ESPERIT DEL CAPITALISME*

6.9.3. EL PAPER DE LA CRÍTICA

6.9.3.1. La renovació de la noció de *prova*

6.9.3.2. El lloc de la crítica en la remodelació

6.9.3.3. Les formes històriques de la crítica al capitalisme

6.9.3.4 El caire incomplet i bimodal de la crítica

6.9.3.5. El paper de la crítica en la renovació del capitalisme

6.9.4. CANVIS APORTATS PEL TERCER ESPERIT DEL CAPITALISME EN EL PLÀNOL MORAL

6.9.4.1. La transformació de la relació amb els diners i les possessions

6.9.4.2. El canvi en relació al treball

6.10. L'ANCORATGE SOCIOHISTÒRIC DE LES CIUTATS

6.10.1. RELACIÓ ENTRE CIUTATS I ESPERITS DEL CAPITALISME

6.11. LA NOVA CIUTAT EMERGENT: LA CIUTAT PER PROJECTES

6.11.1. FONS *LITERARIES* DE LA NOVA CIUTAT

6.11.2. DELIMITACIÓ DE LA CIUTAT PRE PROJECTES

6.11.3. L'ARQUITECTURA DE LA CIUTAT PER PROJECTES

6.11.4. L'ORIGINALITAT DE LA CIUTAT PER PROJECTES: CONVERGÈNCIES I DIVERGÈNCIES AMB LES ALTRES SIS CONFIGURACIONS SOCIETALS

6.12. CRITIQUES ACUMULADES PER AQUEST MARC D'ANÀLISI

6.12.1. CRÍTiques SOBRE LA PRESENTACIÓ I ORGANITZACIÓ DELS DISPOSITIUS DEL MODEL

6.12.2. CRÍTiques EPISTEMOLÒGIQUES

CAPÍTOL 6.

EL CARÀCTER SOCIOHISTÒRIC I PERFORMATIU DELS DISCURSOS: APROPIANT-NOS DE LA GRAMÀTICA DE LES CIUTATS

Aquest capítol de la Tesi pretén aportar-nos els elements necessaris per a *localitzar* els discursos presents a les persones entrevistades, les lògiques de justificació tant d'elles com de les entitats en les quals treballen. Per a eixa tasca hem decidit recolzar en els plantejaments de Boltanski i Thévenot (1991)¹¹, i Boltanski i Chiapello (2002), que ens permeten articular una graella d'anàlisi i enfocar la mirada, al nostre parer, d'una manera adient als nostres interessos i punts de partida.

La presentació dels continguts d'aquest capítol té una dimensió cronològica que posa de manifest els canvis esdevinguts entre les dues obres esmentades al principi. Els primers apartats se centren en la proposta que es presentà sintèticament a l'obra *De la Justification* (1991): els treballs i plantejaments que es troben al seu origen, els fonaments i límits de la proposta i els seus continguts.

Seguidament ens apropem a la reformulació que impliquen les aportacions presents a l'obra *El nou esperit del capitalisme* (2002). Aquests canvis són fruit en gran part de les crítiques que va patir la primera proposta, i també, de la sensibilització dels autors vers les transformacions socials que estan esdevenint a l'occident capitalista, i que hem procurat identificar al primer bloc de la Tesi corregint, d'alguna manera, l'excessiu situacionisme microsociològic posat de manifest a la proposta de 1991. Per últim, tanquem aquest capítol amb la presentació de les crítiques més importants que ha rebut aquest model teòric.

¹¹ La proposta presentada en aquesta obra té la seua gènesi i en podem rastrejar els seus principis fonamentals en diversos treballs anteriors a l'obra de 1991, mitjançant els quals són construïts els fonaments de la graella analítica que es presenta en aquesta obra. Destaquen entre aquests treballs previs els següents: Boltanski, 1982; Boltanski, Darre i Schiltz, 1984; Boltanski i Thévenot, 1983, 1987, 1989.

Però, abans de fer la presentació sistemàtica de principis i elements que delimiten la proposta d'aquests autors, considerem important deixar palès els punts que considerem més interessants d'aquesta proposta per als nostres propòsits.

6.1. PER QUÈ AQUESTA PROPOSTA TEÒRICA?

Aquesta proposta, fonamentada en les lògiques de justificació, ens permet analitzar un material que com ja hem comentat, l'obtenim en una situació de justificació, ja que és fruit d'entrevistes en profunditat, en què la construcció autobiogràfica i la seua justificació són elements fonamentals. A més a més, ens permet anar més enllà dels textos, perquè localitza les lògiques de justificació, que els autors anomenen *ciutats*, a les situacions i no als individus; considerant-les com una *encarnació* sociohistòrica, de tal manera que ens possibilita articular l'anàlisi social dels discursos.

Més concretament, aquest model teòric posa l'èmfasi en dues dimensions del discurs que considerem que són clau, i que fan d'aquest, un model rellevant i fructífer per a nosaltres:

(a) *Emfasitza la dimensió performativa dels discursos.* Aquesta dimensió dels discursos ja ha estat ressaltada com una de les dimensions centrals pel tipus d'anàlisi social dels discursos que nosaltres defensem i practiquem. En el marc d'aquesta proposta teòrica específica, els discursos presenten dues dimensions de performativitat; d'una banda, constitueixen subjectes/identitats –en paraules dels autors: constitueixen actors legítims identificats com a tals- mitjançant operacions de qualificació/desqualificació¹² que legitimen certes configuracions identitàries i deslegitimen d'altres.

¹² No podem perdre de vista la doble dimensió que el terme 'qualificació' té i que amb ell *juguem* els autors de manera explícita i reiterada. Qualificar és col·locar, identificar, situar..., un objecte o subjecte dins d'una categoria concreta – sinònim de classificar i categoritzar-; i també, fa referència al conjunts d'atributs, de qualitats, que es consideren necessàries per poder desenvolupar certa activitat o assolir certs objectius -sinònim de capacitar, autoritzar i legitimar-. De tal manera que tota qualificació és una acció de classificació i de legitimació alhora.

D'altra banda, els discursos contribueixen al manteniment/enfortiment o a la transformació dels ordres socials existents i produeixen, llavors, efectes pràctics en el funcionament social: tenen el primer efecte quan són discursos consonants o almenys assimilables/fagocitables per la lògica social dominant, i tenen el segon efecte si la proposta d'ordre social inherent al discurs no és assimilable per l'ordre dominant.

D'ací es desprenen dues nocions clau d'aquest plantejament teòric en els quals pararem especial atenció; les nocions de 'qualificació' i de 'crítica', així com les seues dinàmiques de funcionament.

(b) *Ancora la dimensió sociohistòrica dels discursos*, vinculant-los a l'esdevenidor del capitalisme als països i territoris occidental-capitalistes. Aquesta és una altra de les dimensions centrals de l'anàlisi social dels discursos. Aquest plantejament teòric assenyala com determinats sistemes d'identificació –en paraules dels autors: repertoris de subjectes i objectes qualificats en un cert sentit- són especialment freqüents i legítims per a determinades configuracions del capitalisme. És a dir, (i) ens proposen una sèrie de nocions teòriques que permeten descriure/explicar els vincles entre certes disposicions objectives i les possibilitats de reconeixement –qualificació o desqualificació- de certs discursos i de les al·legacions identitàries que li són consubstancials; i (ii) ens proposen una tipologia, tant de disposicions objectives socioinstitucionals, com de discursos/repertoris qualificadors que ens permeten analitzar empíricament els discursos i comprendre la seua funcionalitat o disfuncionalitat en el context social en què operen.

Aquest plantejament evita que la proposta teòrica patisca un biaix 'subjectivista' als seus plantejaments de construcció/constitució identitària –evita el biaix pansemiologicista d'alguns desenvolupaments teòrics construccionistes-, ja que no considera que aquesta siga fruit d'una mera qüestió retòrica o lingüística, sense negar la importància dels arguments i les etiquetes –qualificacions verbals-. Es marca una correcció 'objectivista' en plantejar que certs repertoris de subjectes són més probables d'existir i triomfar en 'mons' poblats per certs tipus d'objectes i dispositius que siguen consonants amb ells.

D'ací es desprenen també certes nocions i dinàmiques de funcionament en què ens detindrem posteriorment: en les relacions i diferències entre les nocions de 'ciutats' i 'móns comuns'; en les relacions i la interdependència dels repertoris de 'objectes', 'dispositius' i 'subjectes', així com la seua rellevància en la definició i caracterització de les lògiques de justificació; en la noció de 'prova'; i en les nocions i relacions entre les configuracions històriques del capitalisme, els 'esperits del capitalisme' i les lògiques de justificació identificades.

6.2. ENFRONT DE QUINS MARCS TEÒRICS S'ARTICULA AQUESTA PROPOSTA? NOCIÓ I PAPER DE LA CRÍTICA

Aquesta proposta és una presa de posició contra les derives dogmàtiques de les teories socials de moda als '70, contra les teories que posaven tot l'accent sobre les relacions de força, sobre les relacions d'interès i sobre la violència a les relacions –on destaca el concepte de violència simbòlica defensada per Bourdieu, que transforma tota relació social en una forma de violència-. Enfront d'aquests plantejaments, que podem denominar sociologia crítica, els autors mostren l'existència de situacions en les quals les persones convergeixen en un acord justificable. Certament, els autors no neguen l'existència de relacions fonamentades en la força i l'interès, ans al contrari, però consideren que entendre el món només com un espai on totes les relacions entre les persones estiguen regides exclusivament per relacions de força i d'interès es torna un fet problemàtic per a entendre elements com el canvi social, la moral, la normativitat... (Blondeau i Sevin, 2004)

La pretensió no és la de crear un nou lloc comú d'entendre la societat i com a conseqüència una nova teoria social integradora, sinó, més bé, la de considerar una sèrie de qüestions que apareixen als discursos de les persones 'ordinàries', en les seues exigències morals i, més concretament, en les seues exigències de justícia. Els autors parteixen de considerar com en certes situacions –que no totes-, particularment a les situacions on les relacions de força són relativament equilibrades, s'imposa a les persones una exigència de justificació; i aquest fet és difícilment explicable i fins i tot acceptable per les sociologies

crítiques, de tal forma que els autors anomenen la seua postura com a *sociologia de la crítica*, o *sociologia de les competències crítiques* que les persones posen en joc en la vida quotidiana (Blondeau i Sevin, 2004).

Es considera que des de la perspectiva que li és pròpia a la sociologia crítica, aquesta no pot considerar com a objecte d'anàlisi les operacions crítiques realitzades pels actors. Ara bé, aquest objecte és considerat essencial pels autors per entendre societats com la nostra, que podem definir com *societats crítiques* en el sentit que tots els actors disposem de capacitats crítiques. La idea és que tots i totes tenim accés, malgrat que en graus desiguals, a recursos crítics, i els fem de forma quasi permanent en el curs ordinari de la vida social, i això, malgrat que les nostres crítiques compten amb oportunitats molt desiguals de modificar l'estat del món que ens envolta, segons el grau de domini que tinguem sobre el medi social (Boltanski, 2000).

Formem part d'un model de societat en la qual les operacions de crítica i les operacions de justificació, que són necessàries per respondre a la crítica o per prevenir-la, es produeixen constantment. No ens referim ací només a les grans causes públiques, a les denúncies formulades per institucions de representació política i fetes públiques en la premsa o en altres mitjans de comunicació, sinó també a la multitud d'acusacions d'iniquitat que es transmeten de boca en boca, als llocs públics, als tallers o oficines, als corredors o a les cafeteries. Només cal parar l'orella per sentir el rebombori continu d'indignació, dolor i també d'inquietud generats pel sentiment d'injustícia i que manifesta la capacitat de les persones d'exercir el seu sentit d'equitat (Boltanski, 2000).

Llavors, aquest model sobre competències crítiques pretén reconstituir la competència a la qual els actors han de tenir accés per produir, en situacions determinades, arguments acceptables per als altres, capaços de sostenir una pretensió d'intel·ligibilitat, i dotats d'un elevat grau d'objectivitat i per tant d'universalitat. En efecte, la possibilitat que té un argument de pretendre una validesa universal és allò que sosté la seua objectivitat i el fa, per tant, acceptable per la resta (Boltanski, 2000).

Però parlar de competència no suposa cap adhesió a una representació mentalista del funcionament de la vida social. Ans al contrari, perquè una competència siga tal, ha d'ajustar-se a l'ordre dels móns als quals s'aplica. Llavors, la construcció d'un model de competència cal que recolze alhora sobre una anàlisi de la disposició de les situacions en les quals les persones es veuen en la necessitat de realitzar operacions de crítica o de justificació, sobre els dispositius situacionals i sobre els objectes que els componen (Boltanski, 2000).

6.3. FONAMENTS DE LA PROPOSTA: LA FIGURA DE L'ACORD

Al model proposat, la possibilitat mateixa d'un ordre social descansa sobre una construcció a dos nivells: d'una banda, persones; i d'altra, formes de béns comuns que permeten establir una equivalència entre les entitats i, d'aquesta manera, definir les seues magnituds relatives. És, llavors, el centre d'aquest model allò que podem anomenar *capacitat metafísica*. Doten a les persones d'una capacitat metafísica i es considera aquesta capacitat com a essencial per a comprendre la possibilitat d'un lligam social. En efecte, per a convergir cap un acord les persones han de fer referència a quelcom que no són persones i que les transcendeix. És aquesta referència comuna que considerem com a *principi d'equivalència*. Quan l'acord és difícil d'establir, per a realitzar-lo les persones han d'aclarir les seues posicions de justícia, adequar-se a un imperatiu de justificació i, per a justificar, han de sostroure's de la situació immediata i assolir un nivell més alt de generalitat. Així, s'orienten cap a la recerca d'una posició recolzant en un principi generalment vàlid, és a dir, en un principi amb pretensions de validesa universal (Boltanski, 2000).

Un acord semblant, justificat per referència a un principi que transcendeix la situació, donat que pretén ser generalment vàlid, és allò que denominen acord *legítim*. La justificació és portadora d'una pretensió d'universalitat (Habermas, 1987). En efecte, si la persona que està en desacord descarta la possibilitat de la violència i, per tant, renuncia a imposar-se mitjançant l'eliminació dels seus adversaris i adversàries, cal que expresse el seu desacord amb arguments. Però els

arguments en els quals recolza no poden valdre només per a qui els enuncia, tampoc només per a uns quants, perquè cal que siguin prou sòlids per a poder resistir les preguntes d'un nombre indeterminat de possibles interlocutors/es, que si s'incorporaren a la situació en què es planteja el desacord, podrien estar en condicions de reclamar els arguments ja aportats per a establir el lligam social entre les persones participants. Per a fer possible aquesta convergència cap a l'acord, llavors, les operacions de justificació han de formular la hipòtesi d'un coneixement comú sobre el qual puguen recolzar els arguments o els dispositius sotmesos a la crítica o a l'aprovació dels altres (Boltanski, 2000).

Hem d'afegir, per a anar completant el model proposat, que les disputes conduïdes per referència a la justícia tenen sempre, segons els autors, per objecte l'ordre de les *magnituds* en la situació -l'ordre de grandeses-; és a dir, es fa necessari que les persones participants estiguen d'acord sobre la magnitud relativa de les persones, sobre l'escala de grandesa. L'acord sobre l'escala de grandesa pressuposa un altre acord encara més fonamental sobre el *principi d'equivalència*, en relació al qual pot ser establerta la grandesa relativa dels éssers presents. Encara que el principi d'equivalència no siga mencionat explícitament, ha d'estar prou clar i present en l'esperit de tots i totes perquè l'episodi pugui desenvolupar-se amb naturalitat. Aquests principis d'equivalència els designen com *principis superiors comuns* (Boltanski i Chiapello, 2002). Sobre la seua base serà possible assolir un acord sobre la magnitud o grandesa relativa de les persones.

La posada en joc d'una exigència de justícia, llavors, no pot prescindir de la referència a una escala de valors. L'exigència de justícia pot assimilar-se a una exigència d'igualtat, ja que, com ens plantegen Boltanski (2000) i Boltanski i Chiapello (2002), no sabem definir la justícia d'altra manera que no siga per referència a la igualtat. Michel Villey (1983), en parlar sobre la justícia en Aristòtil, ens planteja que la justícia està assegurada en un ordre polític quan la distribució entre les persones d'allò que té valor es realitza per referència a un principi d'igualtat. Però el respecte d'aquest principi no suposa la divisió aritmètica de tot entre tots i totes, sinó més bé, d'una justa proporció entre la quantitat de coses distribuïdes i les diferents qualitats de les persones.

Definir, per tant, una situació com equitativa o no equitativa suposa, amb anterioritat, una definició d'allò que constitueix el valor de les coses i les persones, una escala de valors que exigeix el seu aclariment en cas de disputa. Una definició semblant suposa necessàriament un caràcter normatiu, és a dir, fa referència al principi de magnitud, o grandesa, que permet posar en relació, en una disposició justa i justificable, persones i coses (Boltanski, 2000)

Dins d'aquest marc, es considera que la grandesa de les persones pot ser establerta sobre la base d'una pluralitat de principis d'equivalència. Donat que aquests diferents principis d'equivalència no estan lligats a diferents grups socials sinó a diferents situacions, es pot deduir que una persona ha de ser capaç de passar en el curs d'una mateixa jornada per situacions corresponents a principis de grandesa diferents. Per tant, ha d'acceptar que la seua grandesa varie. Alhora, com els diferents principis de grandesa són incompatibles, cal que les persones tinguin la capacitat d'ignorar, en una situació concreta, els principis sobre els quals recolzà les seues justificacions a les altres situacions per les quals ha passat (Boltanski, 2000).

Com hem argumentat, la posada en pràctica de models de competència és necessària per a aclarir els enunciats dels actors que, en les situacions concretes de la vida quotidiana, les persones rarament es veuen en la necessitat de realitzar fins al final el treball que consisteix en remuntar-se al principi de justícia que sosté els seus arguments (Dodier, 1989). Llavors, el principal propòsit de la proposta feta per Boltanski i Thévenot (1991) sota la denominació de *ciutat*¹³, consisteix en proveir d'un instrument per a analitzar les operacions que els actors duen a terme, lliurats a la crítica, quan han de justificar la crítica que proposen, però també quan es justifiquen davant la

¹³ El terme *ciutat* és la traducció del terme francès *cit *. Aquest terme prové etimològicament del segle XI i del terme llatí *civitas civitatis*, que fa referència a tota ciutat important però considerada fonamentalment com a persona moral. Se'n deriva el concepte de *droit de cit * –dret de ciutadania-. El concepte de *cit * ha estat emprat, tanmateix, per referir-se a l'Estat des d'un punt de vista jurídic, a una comunitat política o a una república, aix  com per a tota construcc  ideal com *La Ciudad de Di s* de San Agustín, *La Cité des dammes* de Chistine de Pisan o les sis ciutats enumerades a l'obra de Boltanski i Thévenot (Boltanski i Chiapello, 2002).

crítica o col·laboren en la recerca d'un acord.

El seu objecte privilegiat, per tant, el constitueix les situacions sotmeses a un imperatiu de justificació que, com mostren les diverses investigacions esmentades al principi d'aquest treball, lluny estan d'escassejar a la vida quotidiana. D'aquesta forma, com comentàvem al principi, aquest marc d'anàlisi s'allunya de les construccions sociològiques orientades a assimilar en darrera instància totes les relacions socials a relacions de força, o a estratègies que els actors posen en pràctica per a optimitzar el seu interès, considerant que aquestes postures no poden atendre les exigències de justícia expressades per les persones; i tampoc aspira a una comprensió exhaustiva ni pretén descriure la realitat social en tots els seus aspectes (Boltanski, 2000).

El marc d'anàlisi articulat està orientat cap a la justícia. Apunta a proporcionar un model del tipus d'operacions a què s'entreguen els actors quan es tornen cap a la justícia, i dels dispositius sobre els quals poden recolzar en les situacions concretes en què es despleguen les seues accions, per a fonamentar les seues pretensions de justícia. Ara bé, els actors no estan sempre orientats cap a la justícia i no totes les situacions estan sotmeses en el mateix grau a un imperatiu de justificació.

L'exigència de justificació està de manera indissociable vinculada a la possibilitat de la crítica (Habermas, 1987); és necessària per a sostenir una crítica o per a respondre a ella. Però, d'una banda, la crítica no és igualment possible en totes les situacions i, d'altra, les persones criticades no sempre estan obligades a explicar-se i a replicar argument per argument. En particular, poden imposar les seues posicions mitjançant l'amenaça, implícita o explícita, de la violència, i fins i tot, en la justificació de la urgència. Malgrat això, aquestes situacions límit no poden estendre's indefinidament, de tal forma que la justícia cal que siga tractada com un dels registres capaços de regular les disposicions sobre les quals descansa la vida social (Boltanski, 2000).

En definitiva, les persones no estem contínuament orientades cap a la justícia, i l'exigència de justícia no està present en totes les situacions en què interactuem. El mateix Luc Boltanski (2000) ens planteja la necessitat d'un model com el que ell defensa, que fa referència a una pluralitat de móns possibles, exigeix també quan s'enfronta a les situacions de la vida el reconeixement dels seus límits i, en conseqüència, l'exigència d'una obertura a modalitats de relació, o règims, que no tinguen a veure amb la justícia.

A partir d'ací, aquest autor planteja una proposta complementària: l'existència de quatre règims o modalitats d'acció, que pivoten al voltant de la idea d'equivalència –idea central de seu plantejament-. Aquests quatre règims sorgeixen de la combinació de dues categories, d'una banda l'existència d'una referència o no a principis d'equivalència, i d'altra l'existència o no de conflicte o disputa – o com ell considera: règims de disputa o de pau-, fent la proposta que recull el següent quadre:

	Règims de Disputa	Règims de Pau
Amb equivalència	Règim de Justícia	Règim de Justesa
Sense equivalència	Règim de Violència	Règim d'Amor o Àgape

Com es veu al quadre, els règims de disputa i de pau es distingeixen segons que col·loquen les relacions en el marc de l'equivalència o fora d'ella. Així, a la disputa en termes de justícia, referida a allò que fa equivalència, li correspon un règim de pau igualment sota equivalència, que denominem 'règim de justesa'. La impossibilitat de convergir cap un principi d'equivalència diferencia la disputa en la violència de la disputa en la justícia. La primera es duu a terme fora de l'equivalència. Per últim tenim un altre règim que tampoc fa referència a principis d'equivalència, però que és un règim de pau: el règim d'amor o d'àgape.

La doble posició, entre règim de disputa/règim de pau i règim sota equivalència/règim fora de l'equivalència, està mitjançada per la manera en què cada règim resol la tensió entre les *persones* i les *coses*. Els règims sota equivalència associen persones i coses, mentre que els altres desestimen les coses per a només reconèixer persones –àgape- o

deixen de banda les persones per un univers de coses arrossegades per forces –violència- (per a aprofundir en aquesta proposta vegeu Boltanski, 2000).

D'altra banda, tampoc podem donar per descomptat que el model proposat tinga validesa universal. Sorgit de la modelització de la competència per a la justícia verificable actualment en la nostra societat capitalista occidental, només té sentit estendre'l a altres societats, o a altres èpoques, després d'un minuciós treball d'anàlisi, adreçat a posar-lo a prova en relació amb allò que sabem dels arguments desenvolupats per les persones pertanyents a aquestes societats i de les situacions on aquests arguments podien ser emprats.

6.4. LA DELIMITACIÓ DE LES CIUTATS

Encara que, com hem comentat abans, en una societat existeixen, en un moment determinat, una pluralitat de grandeses legítimes, el seu nombre no és il·limitat. Boltanski i Thévenot (1991) identifiquen sis lògics de justificació, sis 'ciutats', en la societat contemporània –concretament a la societat francesa contemporània-: la ciutat *inspirada*, la ciutat *domèstica*, la ciutat del *renom*, la ciutat *cívica*, la ciutat *comercial*, i la ciutat *industrial* –a Boltanski i Chiapello (2002) consideren que els nous discursos justificatius del capitalisme s'expressen de manera imperfecta mitjançant les sis ciutats identificades, la qual cosa els ha conduït a donar forma a una setena ciutat que permet crear equivalència i justificar posicions de grandesa relatives en un món en xarxa: la ciutat *per projectes*, de la qual parlarem més endavant-.

Per definir aquestes sis ciutats es va fer un treball d'anada i tornada entre les dades i conclusions assolides mitjançant el treball de camp sobre les disputes –la qual cosa proporcionà un corpus d'arguments i dispositius de situacions-, i unes construccions que, després d'haver estat objecte d'una elaboració sistemàtica en la tradició de la filosofia política, posseïen el caràcter de models susceptibles de ser emprats de manera profitosa en la tasca de modelització de la competència comuna (Boltanski, 2000).

Aquesta connexió entre dades recollides de persones ‘corrents’ i textos científics pertanyents a la tradició cultural recolza sobre una reflexió defensada pels autors sobre el paper ocupat per la tradició a les nostres societats, i més precisament, en l’univers polític: Els autors consideren que es pot mostrar com les construccions de la filosofia política es troben actualment inscrites en institucions i dispositius que informen continuadament als actors sobre què han de fer per a conduir-se amb ‘normalitat’. Però també es pot mostrar com les mateixes tradicions informen igualment l’activitat de l’investigador perquè estan inscrites en les ferramentes que utilitza i que li ha aportat la seua disciplina, establida, per la seua banda, amb un debat, a vegades polèmic, amb la filosofia política (Héran, 1987). Aquesta doble constatació contribueix a fundar una concepció de la tasca de l’investigador com una tasca d’esclariment, tendent a inscriure-la en el marc d’una hermenèutica (Boltanski, 2000).

Les anàlisis que els autors han desenvolupat per a delinear les diferents ciutats –o lògiques de justificació- es basen en obres clàssiques de la filosofia política. Els criteris que han delimitat la tria han estat els següents: a. Emprar obres que es presenten explícitament com a polítiques i que enuncien els principis de justícia que regeixen a la ciutat –triant el primer o un dels primers textos que enuncien sistemàticament aquesta ciutat concreta-; i b. Textos reconeguts que, després d’haver estat objecte de vigorosa difusió, pogueren trobar, millor que no altres, una forma d’inscripció en institucions o dispositius sempre actius. Aquestes obres han estat tractades no en qualitat de filòsofs o historiadors, sinó com si de gramàtics del vincle polític es tractés: Els filòsofs polítics proposen una formulació general vàlida per a tothom –des del seu punt de vista és clar-, que valida pràctiques d’ús, procediments o normes utilitzades localment (Boltanski, 2000).

L’anàlisi dels següents sis textos els ha permès articular les sis ciutats harmonioses fundades en sis principis d’equivalència diferents (Boltanski, 2000):

La ciutat de la inspiració es va construir sobre la base de *La Ciutat de Déu* de Sant Agustí i dels tractats que aquest consagra al problema de la gràcia. En aquesta ciutat la magnitud és concebuda amb la forma

d'una relació immediata amb un principi exterior, font de tota grandesa. Definida per l'accés a un estat de gràcia que no depèn, en qualitat de tal, del reconeixement dels altres, aquesta magnitud es revela al propi cos preparat per a l'ascesi. Les manifestacions inspirades (santedat, creativitat, sentit artístic, autenticitat...) constitueixen la forma privilegiada d'expressió.

La ciutat domèstica fou establida per un comentari de *La política extreta de les pròpies paraules de les Santes Escriptures*, de Bossuet. Ací, la grandesa depèn de la seua posició jeràrquica en una cadena de dependències personals. En una fórmula de subordinació establida segons un model domèstic, el vincle polític entre els éssers és concebut com una generalització del lligam generacional que conjuga la tradició i la proximitat.

La ciutat del renom es va construir a partir del *Leviatan* de Hobbes, especialment del capítol dedicat a l'honor. Mentre que a la ciutat domèstica la magnitud s'inscriu en una cadena jeràrquica, en aquest cas només depèn de l'opinió dels altres. Vinculada amb la constitució de signes convencionals que, en condensar la seua força i l'estima de les persones, permeten la seua equivalència i el càlcul de valor, la grandesa no depèn més que de la quantitat de persones que donen el seu crèdit i, en virtut d'aquesta fórmula d'equivalència, està fora de tota dependència personal.

La ciutat cívica s'analitza en *El contracte social* de Rousseau. La fórmula de subordinació al bé comú no depèn ni de la gràcia divina, ni de la submissió al principi paternal, ni de l'acceptació de l'opinió dels altres; el sobirà, en el qual s'encarna el superior comú, ja no està inscrit a la persona d'un príncep: està format per tothom, quan cadascú renuncia a la seua condició de persona particular. La magnitud cívica s'estableix, per tant, alhora contra la dependència personal sobre la que reposa la ciutat domèstica i contra l'opinió dels altres, on es funda la ciutat del renom.

La ciutat mercantil s'extrau de *La riquesa de les Nacions* d'Adam Smith. Ací poden trobar-se els elements que consoliden els ciments de la ciutat en l'establiment d'un vincle mercantil. Aquest, uneix a les persones per mediació de béns mancats, sotmesos als apetits de tots,

que poden resoldre les discòrdies, en tant que la competència de les cobdícies subordina el preu associat a la possessió d'un bé als desitjos dels altres.

Per últim, *la ciutat industrial* fou establida a partir de l'obra de *Saint-Simon*. En aquesta ciutat la magnitud es funda en l'eficàcia i determina una escala de capacitats professionals. Associada a la producció dels béns materials, està orientada –per l'organització, la planificació i la inversió- cap al futur.

En definitiva, les ciutats són *metafísiques* polítiques en la mesura en què es recolzen en construccions de dos nivells: el primer consta d'éssers humans o objectes particulars, i el segon, de connexions que permeten establir unes equivalències susceptibles de superar les particularitats de les persones i de les coses. De tal manera que, parteixen d'una axiomatica comuna –o gramàtica-, i cada ciutat proposa una *arquitectura* que especifica les qualitats dels éssers que comprèn i dibuixa així els contorns d'un món concret (Boltanski i Chiapello, 2002).

La delimitació d'aquestes ciutats obligà els autors a satisfer una doble obligació de caire contradictòria: Primerament, revelar cada una en la seua especificitat i aportar llum sobre allò que té d'irreductible. D'altra banda, desplegar la proposta de les diverses ciutats de manera que aporte llum sobre els seus caires simètrics, és a dir, construïts segons una mateixa arquitectura i, a més a més, descrits mitjançant ferramentes estandarditzades i d'acord amb una mateixa graella. Aquesta darrera decisió, proporciona un to industrial a la forma a què estan sotmeses les descripcions de totes les ciutats, per molt allunyades que estiguen de la *ciutat industrial* (Boltanski, 2000).

Alhora, cal posar en relleu també les coaccions que pesaren sobre la construcció de les sis ciutats, el model que és comú a totes. Per a ser legítimes, les magnituds han de satisfer coaccions de construcció, i cal que confronten les obres de filosofia política que van servir-les per a extraure diferents magnituds amb aquestes coaccions. La necessitat de satisfer coaccions de construcció constitueix un dels elements que contribueix a limitar el nombre de les magnituds legítimes, sobre les quals poden basar-se les justificacions de les persones. Així, la posada

en evidència de les coaccions, que és necessari que satisfacen una escala de valors per a sostenir una magnitud legítima, donava compte del nombre relativament restringit dels principis d'equivalència que, en un moment donat, pot aspirar a validesa universal (Boltanski, 2000).

La primera d'aquestes coaccions s'anomena *coacció de la comuna humanitat*, i planteja una identitat fonamental entre les persones susceptibles de posar-se d'acord, els membres d'una ciutat que, en aquest sentit, pertanyen amb el mateix títol a la humanitat; és a dir, les construccions de la filosofia política emprades tenen, almenys en germen, una mateixa definició d'humanitat en la qual tots els éssers humans som igualment humans. Així, la primera coacció tendeix a plantejar una igualtat fonamental dels éssers humans. La segona d'aquestes coaccions, *coacció d'ordre*, aplica un ordre a aquesta humanitat (Boltanski, 2000).

Aquesta doble coacció, expressada a l'apartat anterior, genera una tensió –les persones són iguals quant a la pertinença a la humanitat, però diferents en relació a un principi de grandesa-. Per a resoldre-la, el model presenta tres elements de canalització per a assegurar l'harmonia de les ciutats. En primer lloc, una *fórmula d'economia*, que vincula l'accés als estats superiors amb una *despesa*, i per tant, amb un *sacrifici* que s'exigeix per a assolir-los. En segon lloc, una equivalència entre la felicitat associada als estats superiors i el *bé comú* de la ciutat sencera: el sacrifici és un sacrifici que beneficia a tots i repercuteix sobre els *petits*. Finalment, un principi d'incertesa: els diferents estats de grandesa no estan lligats d'una vegada i per sempre a les persones, la qual cosa entra en contradicció amb el principi de comuna humanitat. Així, les persones estan sempre en potència en totes les magnituds, de la qual cosa es dedueix que la determinació de l'estat de grandesa en què es troba una persona està subordinat a la realització d'una *prova* (Boltanski, 2000).

6.5. EL PAS DE LES CIUTATS ALS MÓNS COMUNS: LA IMPORTÀNCIA DE LA NOCIÓ DE *PROVA*

La noció de *prova* juga un paper central en la proposta presentada pels autors, ja que, perquè les persones puguin posar-se d'acord en la pràctica i no només en un principi, aquesta prova ha de tenir lloc concretament en la realitat i anar acompanyada d'una forma de demostració: és una prova de realitat. Per a donar compte de la realització d'aquesta prova de realitat, toca introduir a les situacions no únicament persones, com esdevé a la filosofia política, sinó també objectes, coses –materials o immaterials-. La prova de realitat resulta de la capacitat de les persones de posar-se davant dels objectes, de valdre's d'ells i de valorar-los. Així, a cadascun dels principis de justícia s'associen universos d'objectes, qualitats i relacions que els autors denominen *móns* (Boltanski, 2000).

Llavors, com acabem de manifestar, els móns són els universos d'objectes, qualitats i relacions vinculats a cadascú dels principis de justícia detectats. Llavors, per cada *ciutat* tenim un *món* corresponent: el món de la inspiració, el món domèstic, el món cívic, el món del renom, el món mercantil i el món industrial.

En aquest sentit, les ciutats se situen en un plànol més 'retòric', donat que són construccions ideals que tenen com a utilitat fonamental tornar-se una font argumentativa; en canvi, els móns comuns són ciutats 'encarnades' i existents, és a dir, són lògiques de justificació que han aconseguit estructurar determinats camps socials, poblant-los dels subjectes, objectes i dispositius, propis dels seus repertoris.

Aquests *móns* -inventaris d'objectes, persones i relacions- són articulats teòricament a partir del treball sobre guies destinades a la vida quotidiana. Es va triar per a cada un dels principis de justícia abans esmentats, i amb la finalitat de mostrar la hipòtesi que els principis de grandesa no estan vinculats a mitjans sinó a situacions, guies diferents, vinculades a un mateix espai: l'empresa (Boltanski, 2000).

Llavors, per a estudiar com es confronten les formes del bé comú, els principis de justícia, a les situacions quotidianes, es van analitzar guies d'acció pròpies del món de l'empresa, que delimiten la normalitat, el funcionament adequat, que pretenen ajudar-nos a conduir-nos normalment. Aquestes guies són compendis d'allò que la retòrica tradicional anomenava "prudència", com els casos de les obres clàssiques de Castiglione –El llibre del cortesà- o de Gracian –L'home de cort- (Boltanski i Thévenot, 1991).

Al "Tractat dels deures", Ciceró disserta sobre la capacitat d'ajustar-nos a les circumstàncies i fer un càlcul dels deures, així com de graduar la urgència dels serveis a rendir, i denomina aquesta capacitat *prudentia*. Per als autors, la deliberació és allò propi de la persona prudent, qui pot trobar la seua expressió moderna a l'imperatiu de justificació, tal com es manifesta dins d'un univers amb diversos móns comuns (Boltanski i Thévenot, 1991).

Els sis tractats –o guies- analitzats caracteritzen una ciutat particular i una posició particular al si del mateix espai: l'empresa. Els autors remarquen com aquestes guies estan pensades per als executius i executives de les companyies, i tenen com a finalitat, d'una banda, la d'afavorir la creativitat de la gent i les bones relacions amb els superiors jeràrquics així com amb els subordinats, els col·legues, els clients i els visitants. D'altra part, és també una guia sobre la comunicació, sobre el control de la imatge, d'una persona, d'un producte, de la companyia. En definitiva, donen una guia de relacions públiques a l'empresa, i així mateix, d'estratègies de mercat (Boltanski i Thévenot, 1991).

Aquestes obres proposen consells pràctics de 'prudència' i no sistemes de filosofia política. Les obres analitzades són les següents (Boltanski i Thévenot, 1991):

- a. El tractat sobre el *món de la inspiració* fou el llibre de B. Demoy "*La creativitat pràctica*", que és una guia per a l'ús de les companyies que desitgen obrir el seu personal a l'aprenentatge de la creativitat.
- b. El *món domèstic* fou presentat a partir del llibre de P. Camusat "*Bones maneres i promoció*", l'autor hi vol transmetre l'art de

- les relacions personals harmonioses als autodidactes que es volen beneficiar d'una promoció en les companyies. Presenta els lligams entre el treball professional i la vida familiar.
- c. El *món del renom* es presenta mitjançant l'obra de C. Schneider "*Principis i tècniques de les relacions públiques*", que es consagra a l'art de les relacions públiques i marca la construcció de la grandesa de la fama.
 - d. La guia del *món cívic* es presenta mitjançant l'anàlisi de dues guies sindicals publicades pel sindicat francès CGT: "*Per a triar o designar els delegats*" i "*La secció sindical*"; que mostren l'encaix del món cívic al si de les empreses.
 - e. El *món mercantil* s'extrau de l'anàlisi del treball de M. McCormack "*Tot allò que mai aprendrà a Harvard. Anotacions d'un home del terreny*", on l'autor reuneix consells pràctics sobre l'art de fer negocis.
 - f. Finalment, el *món industrial* es presenta mitjançant el llibre de M. Pierrot "*Productivitat i condicions de treball*". Aquesta és una guia diagnòstic, per a incorporar l'acció que tindria per objectiu compondre l'imperatiu de productivitat, que és la màxima expressió del principi superior comú del món industrial.

6.6. LA GRAMÀTICA DELS MÓNS

En la gramàtica dels móns se sintetitzen els principis fonamentals que configuren i estructuren la proposta de cadascú dels móns plantejats; on es posen en joc les persones, els objectes, les seues relacions i les qualificacions. Aquesta estructura bàsica prové de les anàlisis dels textos de filosofia política i de les guies empresarials, i permet tant comparar entre móns com manifestar les idiosincràsies de cadascú.

Aquesta gramàtica agrupa 14 principis que s'organitzen en tres tipus (Boltanski i Thévenot, 1991):

- Principis de judici i jerarquia
- Principis de justícia
- Principis d'antropologia i naturalitat

6.6.1. PRINCIPIS DE JUDICI I JERARQUIA DELS ÉSSERS ALS MÓNS: LA CENTRALITAT DE LA *QUALIFICACIÓ*

Aquests principis necessiten del principi d'equivalència sobre el què descansa cada món, de la manera en què aquest pot ser posat en pràctica per a qualificar a les persones i a les coses, i de quina manera definir els estats de gran i petit. D'aquesta forma, al substrat de tots aquests principis està la noció/acció clau de la *qualificació*.

Els autors s'interessaren després de nombrosos treballs en la problemàtica de la *qualificació*, o l'atribució als objectes de característiques per a distingir-los. La qüestió de saber com les persones procedeixen per a classificar dins d'una mateixa categoria general objectes diferents, se situa en el cor de la seua obra. Aquesta preocupació comuna, els du a fer diverses investigacions que posaren en evidència l'existència d'un vincle, d'una relació, entre els mecanismes pels quals les persones adscriuen als objectes o entitats en una categoria més general –qualificació en la seua accepció sinònima a ‘classificació’-, amb el judici que es troba a la base d'aquesta classificació –qualificació en la seua accepció sinònima a ‘legitimació’- (Pfister, 2001).

Aquestes investigacions posaren de manifest també l'existència de diferents formes de generalització - diversos criteris de qualificació- en el marc de les quals no es procedeix de la mateixa manera per a formar les equivalències en generalitzar. Aquestes diferents generalitats fan cadascuna referència a un bé comú diferent, que es poden emmarcar al si de tipus ideals de filosofies polítiques. Cadascuna d'aquestes filosofies proposa un principi d'ordre diferent que permet especificar de què està feta la grandesa dels grans i, per tant, organitzar un ordre justificable entre les persones (Boltanski i Thévenot, 1991).

En definitiva, els principis de judici i jerarquia dels éssers als móns plantejats pels autors són els següents:

1. El principi superior comú és el principi amb què són jutjats els actes, les coses i les persones, en un món determinat. Caracteritza aquest món i fonamenta la valoració dels éssers. La identificació del principi superior comú ens condueix directament a l'*estat de gran*.
2. L'estat de gran designa actes, persones i objectes que encarnen amb força els valors del món. Els estats de grandesa es distribueixen desigualment entre els individus, d'acord amb un ordre que està vinculat a la forma de bé comú més valorada en el món en qüestió.
3. L'estat de petit designa actes, persones i objectes inadequats segons els valors del món en qüestió, freturosos de la qualitat de gran.
4. La decadència del món designa configuracions de conjunt que, reclamant ser grans, fallen en aspectes tan essencials que en realitat constitueixen una grandesa pervertida.
5. El repertori de subjectes són les categories d'éssers humans que compten en un món determinat, que són significatius per a la descripció del mateix.
6. El repertori d'objectes i dispositius són les categories de coses (objectes) i combinacions complexes de coses (dispositius) que compten en un món determinat, que són rellevants per a la descripció del mateix. També es poden concebre com 'aparells de la grandesa', que contribueixen a objectivar la grandesa de les persones.
7. Les relacions naturals entre els éssers designen el tipus d'accions dignes de ser portades a terme, maneres de relacions pròpies d'una forma de grandesa determinada.

6.6.2. ELS PRINCIPIS DE JUSTÍCIA ALS MÓNS: LES EXIGÈNCIES IMPOSADES PER A *LEGITIMAR LES JUSTIFICACIONS*

Per a què l'ordre específic de cada món siga sòlid davant les crítiques que recolzen sobre el sentit d'allò just, ha d'estar orientat cap al bé comú i sotmetre's a un cert nombre de constriccions; és a dir, per a assolir legitimitat han d'assumir certes limitacions

Aquests principis recolzen en els treballs fets en relació a l'estudi de 'l'acte de denúncia'. A 1984, Boltanski i cols. publiquen un estudi sociològic sobre els processos de generalització, de socialització de les denúncies, *la dénonciation*. Aquest estudi tingué per objecte definir un marc capaç d'aportar els mitjans per a analitzar les denúncies, i se centrà en el treball crític realitzat pels mateixos autors. L'anàlisi dels actes de denúncia permeté estudiar el pas d'allò singular a allò general. Boltanski i cols. estudiaren la capacitat d'una acció de protesta d'assolir cert grau de generalitat a l'espai públic, segons una gramàtica de la denúncia que recolzava sempre sobre la dialèctica: singular/general, personal/públic. Aquests estudis fan palesa la tensió existent entre allò particular i allò general, tensió que es revela principalment en el moment de la construcció de la prova, és a dir, de la justificació que permet el pas d'allò singular a allò general (Pfister, 2001).

Un dels resultats principals d'aquest treball fou mostrar que les apel·lacions a la justícia jutjades inacceptables i en certs casos delirants, estaven caracteritzades per una construcció deficient de la generalitat de la demanda. Aquesta mancança apareix particularment en absència de la responsabilització per part d'una institució, fent pròpia la demanda, aconseguint 'des-singularitzar' la petició de la víctima i transformar-la en un cas exemplar d'una causa col·lectiva (Boltanski i Thévenot, 1991).

L'estudi dels actes de denúncia mostraren com els denunciants s'engrandeixen sempre per a accedir a l'espai públic de generalització de la seua protesta. Aquesta idea de 'grandesa' esdevé fonamental per a l'autor; i és aquesta pretensió la que delimita i constreny les formes de justificació, i alhora permet la seua generalització.

En definitiva, els principis de justícia als móns determinats pels autors són els següents:

8. La relació de grandesa precisa la naturalesa que han de tenir les relacions entre grans i petits perquè la grandesa siga tal; és a dir, perquè realment contribuïska al bé comú, també al dels petits.
9. La fórmula d'inversió especifica els costos de la grandesa, ja que vincula l'accés a l'estat de gran a un sacrifici. D'alguna manera, designa els mèrits pels quals el gran ha accedit a tal estat.
10. La prova model és una situació en ocasió de la qual es mostra amb especial claredat la grandesa de les persones i les coses. Requereix activar un dispositiu particularment 'pur' i consistent, que no puga ser contaminat per grandeses provinents d'altres móns.
11. La forma d'expressió del judici és la manera en què cada món comunica la sanció (positiva o negativa) de la prova.
12. La forma d'evidència és la modalitat de coneixement pròpia del món en qüestió. És a dir, és el tipus d'indicadors o de manifestacions a les quals s'atén quan es vol valorar l'estat de grandesa d'un ésser.

6.6.3. PRINCIPIIS D'ANTROPOLOGIA I NATURALITAT ALS MÓNIS: PRINCIPIIS IDEALS DE FUNCIONAMENT DE LES CIUTATS

La qüestió de l'ancoratge d'una ciutat en una definició de la naturalesa és fonamental. En primer lloc, és important des d'un punt de vista de la justícia que tots els éssers humans tinguen la capacitat d'eivar-se cap a estats superiors, i només una definició de la naturalesa humana garanteix que tota la humanitat compartisca aquesta capacitat.

En definitiva, els principis d'antropologia i naturalitat als móns determinats pels autors són els següents:

13. La dignitat de les persones és un supòsit universal antropològic que legitima l'ordre de justificació d'una ciutat donada. Descriu una capacitat essencial de l'ésser humà que dóna a tots les

mateixes possibilitats de contribuir al bé comú, de convertir-se en grans.

14. La figura harmoniosa de l'ordre natural és un exemple-tipus que fa accessible a les persones l'ordre de la ciutat. És una forma ideal en la qual la realització de la grandesa és possible.

6.7. L'ARQUITECTURA ESPECÍFICA DELS MÓNS

En aquest apartat pretenem exposar els elements específics, o *arquitectura*, més importants de cadascú dels sis móns plantejats i modelats per Boltanski i Thévenot a partir dels principis gramaticals presentats. De manera adjunta presentem un quadre resum amb l'arquitectura dels móns (Annex A).

6.7.1. EL MÓN DE LA INSPIRACIÓ

A. Principis de judici i jerarquia dels éssers:

Al món de la inspiració la grandesa és la del sant que accedeix a un estat de gràcia o la de l'artista que rep la inspiració. Aquesta grandesa es revela en el propi cos preparat mitjançant l'ascesi i té a les manifestacions inspirades –santedat, creativitat, sentit artístic, autenticitat...- la forma d'expressió privilegiada.

Els éssers han d'estar preparats per a acomodar-se als canvis de l'estat a voluntat de la inspiració. Així aquest món està poc estabilitzat. El món inspirat ha de fer front a la paradoxa d'una grandesa que se sostrau a la mesura o la contingència.

El principi superior comú és el brot de la inspiració. L'estat de gran té els atributs que són els de la inspiració, és un estat espontani, un estat interior. És gran aquell que es retira al control i es descarta d'allò comú. Els petits, en canvi, són els que busquen la consideració i es queden lligats a la importància de la posició social i dels signes externs de l'èxit. La decadència de la ciutat estaria en la sortida del somni, la temptació de tornar a la terra.

Quant al repertori de subjectes: els més grans creadors habitualment són rebutjats pel món, considerats pobres, dependents, inútils..., però el seu estat miserable afavoreix l'accés al coneixement de les figures veritablement harmonioses del món. El repertori d'objectes i dispositius no ixen de les persones, estan inclosos en l'esperit i el cos.

Les relacions naturals entre els éssers són una alquímia de trobades imprevistes, de les relacions de creació en què cadascú dels éssers es crea i es deixa crear pels altres.

B. Principis de justícia:

La fórmula d'inversió en aquest món considera que és necessari evadir-se d'allò quotidià, de la rutina, i qüestionar-ho tot, alliberant-se de la inèrcia de saber. La relació de grandesa afirma el valor de la singularitat.

La prova model se situa en l'aventura interior, en l'avenir de l'esperit fora dels límits establerts. La forma d'expressió del judici és la d'un tret de genialitat, són els moments de plenitud de la inspiració. La forma d'evidència és el fet de reconèixer que la veritat no és directament accessible als sentits, sinó que es dona a conèixer mitjançant signes.

C. Principis d'antropologia i naturalitat:

La dignitat de les persones està vinculada al desig de crear i a la inquietud de la creació. La forma harmoniosa de l'ordre natural és allò imaginari, allò inconscient.

6.7.2. EL MÓN DOMÈSTIC

A. Principis de judici i jerarquia dels éssers:

Al món domèstic la grandesa de la gent depèn de la seua posició jeràrquica en una cadena de dependències personals. En una fórmula de subordinació establerta a partir d'un model domèstic, el lligam polític entre els éssers és concebut com una generalització del lligam generacional que conjuga tradició i proximitat: el 'gran' és el primogènit, l'avi, el pare...; a qui es deu respecte i fidelitat a canvi de protecció i recolzament.

Aquest món es desplega no sols en les relacions pròpiament familiars, sinó també a les relacions personals que manté la gent. El principi superior comú és l'engendrament a mesura de les generacions, és el respecte de la tradició i la jerarquia que estableix un ordre entre els éssers de caire domèstic.

L'estat de gran correspon a la superioritat jeràrquica, i per tant, l'estat de petit correspon a l'estat de subordinat. La decadència estaria vinculada a la inestabilitat, a la negligència en tenir cura d'aquells que tens a càrrec.

El repertori de subjectes se situa en les relacions que es mantenen uns amb els seus semblants. Els grans éssers són: el rei, el cap, la família. Els petits éssers són: jo, mi, solter... El repertori d'objectes són les normes de saber viure, de les bones maneres, la presentació, els regals, les fórmules de cortesia...

Quant a les relacions naturals entre els éssers: L'accés a la superioritat passa per una bona educació en què s'ha de garantir la permanència i continuïtat de la tradició.

B. Principis de justícia:

La fórmula d'inversió resideix en el fet que els grans tenen uns deures respecte als que els envolten. Aquests deures reclamen el rebuig de l'egoisme. Les relacions de grandesa s'estableixen al voltant del respecte i la responsabilitat de l'ordre de les persones que estan al teu

càrrec, sota la teua responsabilitat.

La prova model és un símil de la família que seu en les celebracions familiars. La forma d'expressió del judici li correspon al superior, ell concedeix la seua confiança, considera, jutja. La forma de l'evidència és allò que sosté el judici, estan incloses les conductes, les anècdotes exemplars de les persones apreciades i valorades.

C. Principis d'antropologia i naturalitat:

La dignitat de les persones està vinculada a afavorir la quotidianitat. La forma harmoniosa d'ordre s'expressa mitjançant les figures de la convivència, usos, principis..., és l'ànima de la llar.

6.7.3. EL MÓN DEL RENOM

A. Principis de judici i jerarquia dels éssers:

Al món del renom la grandesa no depèn més que de l'opinió dels altres, és a dir, del nombre de persones que t'atorguen el seu crèdit i estima. Aquest món li dóna valor a la memòria, però aquesta no és permanent, així les celebritats poden caure en l'oblit.

El principi superior comú és la realitat de l'opinió dels altres, les reaccions de l'opinió pública condicionen l'èxit. L'estat de gran procedeix de la celebritat, de la visibilitat vinculada als caràcters més o menys lluitadors, persuasius o informatius dels éssers, per tant l'estat de petit ve vinculat a la mancança d'aquelles qualitats.

El repertori de subjectes està conformat per les estrelles i els fans, i pels líders d'opinió. Quant al repertori d'objectes: Per a destacar, és necessari posseir una imatge o tenir una marca que aparega en els mitjans de comunicació i que duga un missatge per a un públic determinat.

La decadència està vinculada a una situació d'indiferència i a una situació de trivialitat. Les relacions naturals entre els éssers són de l'ordre de la influència, de la persuasió.

B. Principis de justícia:

La fórmula d'inversió correspon a la renúncia al secret, a la intimitat. La relació de grandesa està vinculada a la potencialitat, a la definició. Els grans inclouen els altres per a ser reconeguts ells mateixos.

La prova model consisteix en la representació de l'esdeveniment sota la mirada dels altres. Els éssers només accedeixen a l'estat de gran si són visibles. El judici correspon a mesurar la convergència de les opinions. L'evidència és ser conegut, és l'èxit.

C. Principis d'antropologia i naturalitat:

La dignitat de les persones se centra en el desig de ser reconegut; les persones col·lectivament es mouen per l'amor propi. La forma harmoniosa de l'ordre natural és la imatge, el públic propi, l'audiència.

6.7.4. EL MÓN CÍVIC

A. Principis de judici i jerarquia dels éssers:

El gran al món cívic és el representant d'un col·lectiu del qual expressa la seua voluntat general. Són les persones col·lectives les que accedeixen a l'estat de grandesa.

El principi superior comú està constituït per la superioritat d'allò col·lectiu, de la consciència col·lectiva o la voluntat general. L'estat de gran qualifica aquell que és reglamentari i representatiu. El petit és aquell incapaç de representar ni deixar-se representar. La decadència seria la divisió, l'aïllament, l'individualisme.

Quant al repertori de subjectes: els subjectes són les persones col·lectives i els seus representats –partits, sindicats...-. I quant al repertori d'objectes: són les formes legals –lleis, decrets, tribunals...-.

B. Principis de justícia:

La fórmula d'inversió és la renúncia a allò particular. La relació de grandesa està vinculada a les relacions de delegació –l'adhesió, la representació...-. Les relacions naturals entre els éssers poden ser les reunions per a una acció col·lectiva –mobilitzar, prendre la paraula...-.

La prova passa per manifestacions que defensen una causa justa. El judici està vinculat al veredict de l'escrutini, el vot. L'evidència està representada pels textos de lleis, estatuts, normes jurídiques.

C. Principis d'antropologia i naturalitat:

La dignitat de les persones està vinculada a la seua aspiració als drets cívics, a la participació. La forma harmoniosa de l'ordre natural està representada per la república democràtica: l'Estat, les institucions representatives...

6.7.5. EL MÓN MERCANTIL

A. Principis de judici i jerarquia dels éssers:

Al món mercantil el gran és aquell que s'enriqueix proposant sobre un mercat competitiu mercaderies molt cobejades, superant amb èxit la prova comercial. El principi superior comú està representat per la competència, que és alhora el resultat de les accions dels individus mogudes pel desig que els impulsa a posseir els objectes, les mercaderies.

L'estat de gran està vinculat a la convergència dels desitjos que expressen els preus. L'estat de petit és l'estat del fracàs, en el qual els béns són rebutjats, rebutjats i tornats a rebutjar, detestats en lloc de ser desitjats. La decadència seria la servitud als diners.

El repertori de subjectes està format pels competidors, els homes de negocis, els venedors, els clients. Quant al repertori d'objectes: són la riquesa, els articles de luxe. La fórmula d'inversió és l'oportunisme, la llibertat, l'obertura, el canvi.

B. Principis de justícia:

La relació de grandesa és el fet de posseir, de poder posseir. Les relacions naturals entre els éssers són relacions d'interessos –comprar, vendre, negociar...-.

La prova es presenta al fet de fer repartiments, és un mercat tancat en si mateix. El judici s'efectua pel preu, el valor justificat. L'evidència és l'obtenció de diners, beneficis, resultats, de remuneracions.

C. Principis d'antropologia i naturalitat:

La dignitat de les persones inclou l'interès, el desig, l'egoisme. La forma harmoniosa de l'ordre natural és el mercat mateix.

6.7.6. EL MÓN INDUSTRIAL

A. Principis de judici i jerarquia dels éssers:

Al món industrial la grandesa es fonamenta en l'eficàcia i determina la configuració d'una escala de capacitats professionals. És el món on els objectes tècnics i els mètodes científics troben un lloc central.

El principi superior comú és l'eficàcia i el resultat en l'organització. L'estat de gran es caracteritza per allò que és potent, fiable i operatiu. És petit allò que és ineficaç, aleatori i inactiu. La decadència seria l'acció instrumental, el fet de tractar a la gent com a coses.

Respecte al repertori de subjectes, serien els professionals –experts, especialistes, responsables...-; i el repertori d'objectes vindrien a ser els mitjans industrials –ferramentes, mètodes, plans...-. Les relacions naturals entre els éssers estarien en el funcionament regular dels éssers i les màquines.

B. Principis de justícia:

La fórmula d'inversió s'articula al voltant del progrés en una visió dinàmica. La relació de grandesa implica que allò que és gran és la potencialitat que cal controlar.

La prova consisteix en tests, avaluacions, posades en marxa, realitzacions. El judici es relaciona amb el correcte i efectiu funcionament. L'evidència passa per la mesura, l'avaluació de la regularitat.

C. Principis d'antropologia i naturalitat:

La dignitat de les persones té per origen el seu treball i la seua energia. La figura harmoniosa de l'ordre natural es troba en l'organització, el sistema.

6.8. ELS MÓNS EN RELACIÓ: CRÍTQUES I COMPROMISOS

Ara es tracta d'apropar-nos a la relació entre els diferents móns. Ens apropem a aquesta relació des de dues perspectives: d'una banda, des dels elements de dissentiment, de crítica, de conflicte entre els móns; i d'altra banda, ens detindrem a l'articulació de dispositius que superen aquest conflicte i que arriben a una situació de compromís entre lògiques de justificació.

6.8.1. EL PAPER CENTRAL DE LA CRÍTICA

El model presentat fins ara permet analitzar les operacions crítiques a què es lliuren els actors. Dins la lògica del model, la crítica suposa la comparació entre objectes corresponents a móns diferents. Dins d'aquestes situacions de disputa es valoren alhora éssers corresponents a diverses naturaleses. Aquests desacords interessen particularment quan posen en qüestió la validesa d'una prova (Boltanski, 2000), per la importància que juga aquesta noció en el marc presentat.

Com comentàvem adés, el fet de posar-la en qüestió es realitza desvelant, al si de la prova, la presència d'éssers estranys a la seua naturalesa. Ens podem trobar essencialment davant dues situacions: Al primer cas, en el qual podem considerar la crítica amb una finalitat *correctiva*; aquesta desvela allò que a les proves qüestionades transgredeix la justícia i, en particular, les forces que alguns dels protagonistes mobilitzen a esquenes dels altres, cosa que els procura

un avantatge immerescut (Boltanski i Chiapello, 2002). En aquest cas el principi de la prova no és posat en qüestió, l'acusació recau en el fet que el seu desenvolupament no ha estat conforme amb la justícia perquè les persones tingueren en compte altra magnitud. Es considera que la situació no és equitativa perquè hi ha transferència de grandeses, demandant-se que siga depurada la prova de continguts aliens (Boltanski, 2000).

Al segon cas, en el qual la crítica es fa amb una finalitat *radical*, que denominen *denúncia*, allò que es posa en qüestió, recolzant en un altre principi de justícia, és el principi mateix que fonamenta la prova. En aquest cas, l'eixida de la disputa suposa el retorn a una prova única, disposada per referència a un dels principis en disputa (Boltanski, 2000). Allò fonamental ja no seria, per tant, corregir les condicions de la prova amb la finalitat de fer-la més justa, sinó, suprimir-la i eventualment reemplaçar-la per altra. Aquesta crítica s'exerceix en nom d'altres principis diferents dels que fonamenten la prova criticada (Boltanski i Chiapello, 2002).

Una altra via per a eixir d'una disputa i assolir un acord és mitjançant l'elaboració d'un *compromís*. En un compromís les persones es posen d'acord en transigir, en mantenir presents a éssers de diferents naturaleses sense aclarir el principi del seu acord i conservar una disposició intencional cap al bé comú. El compromís és senzill de denunciar, ja que les persones fan com si existira un principi de nivell superior capaç de sostenir una equivalència entre objectes corresponents a móns diferents. Aquests compromisos es consoliden gràcies a la disposició d'objectes, institucions..., preses de les naturaleses presents i que, al ser identificades com excloents, constitueixen objectes indivisibles; no es pot posar en qüestió el compromís sense destruir-lo (Boltanski, 2000).

6.8.2. LES CRÍTQUES ENTRE ELS MÓNS

Presentem seguidament les crítiques presents a les obres revisades per Boltanski i Thévenot (1991), entre les diferents lògiques dels móns. Com podem comprovar, les crítiques es caracteritzen per un efecte 'bumerang': allò que crítica un món d'un altre és la font de la crítica d'aquest segon sobre el primer. De manera adjunta presentem un quadre resum de totes les crítiques (Annex A)

A. Crítiques des del món de la inspiració

a.1. Crítiques al món domèstic:

La grandesa al món inspirat té per resolució preparar-se per a acollir "les pulsions de la inspiració", cal sacrificar per tant tot el que podria posar obstacles a la inspiració. D'aquest fet, el món inspirat critica al domèstic per instal·lar a les persones en la duració, d'estabilitzar-los, la qual cosa constitueix un fre a la creativitat, a la inspiració.

a.2. Crítiques al món del renom:

En el món inspirat el que coneix el misteri de la inspiració ha de ser humil. Donar importància a l'opinió d'altres, arrossega discòrdies i rebel·lions personals que imposen silenci a la imaginació. La relació amb altres és només una escena sobre la qual les persones no autèntiques exerceixen papers sobre el teatre del món.

a.3. Crítiques al món cívic:

La grandesa cívica és criticada quan agafa les formes més instituïdes, considerades com les que porten cap a un "estat deshumanitzat".

a.4. Crítiques al món mercantil:

Els diners formen part de servituds de la vida, cal alliberar-se d'aquesta servitud per a estar en estat de rebre la inspiració. La creativitat no és un producte comercial.

a.5. Crítiques al món industrial:

El món industrial introdueix la rigidesa de la rutina, "l'assaig instrumental" que posa obstacles a la creativitat. És, en certa manera, "l'opressió d'allò raonable", de la competència, de l'autoritat.

B. Crítiques des del món domèstic

b.1. Crítiques al món de la inspiració:

El món de la inspiració és acusat de tenir un caràcter inestable, "d'abandó". Les persones no controlen els seus afectes i perden la sang freda.

b.2. Crítiques al món del renom:

La urbanitat mateixa té valor sense ser objecte d'un ús interessat a fi de seduir i de fer relacions. La superioritat efectiva és oposada a l'aparença. El món domèstic privilegia la discreció: "no som un espectacle".

b.3. Crítiques al món cívic:

Al món domèstic no li agrada el sentit del món cívic que es tradueix per exemple per l'anonimat en els llocs públics, que permet a les persones ser "irresponsable". Aquesta situació s'oposa al concepte de "responsabilitat personal" promulgat al món domèstic.

b.4. Crítiques al món mercantil:

Al món de la inspiració, el mercat corromp les relacions: "tot no és compra, tot no està en venda". En l'obra de consulta, l'autor esmerça arguments per a recordar els límits de les relacions mercantils, així "els diners han de ser subordinats al mèrit".

b.5. Crítiques al món industrial:

Els objectes de naturalesa domèstica són uns béns patrimonials que tanquen "provisions" destinades al que serà engendrat. La gent domèstica qualifica de mala qualitat els productes estàndards de la indústria i jutja el formalisme industrial de ser incapaç d'adaptar-se, de manca de flexibilitat.

C. Crítiques des del món del renom

c.1. Crítiques al món inspirat:

La grandesa del renom depèn de l'opinió d'altres, no és compatible amb la grandesa inspirada, la confirmació de la qual valora la seguretat d'una convicció íntima. La inspiració és criticada perquè té una opinió singular que és cega a l'opinió d'un altre. Així, per exemple, les estrelles han de renunciar a tenir una vida privada, es deuen als altres perquè puguen identificar-se amb elles.

c.2. Crítiques al món domèstic:

La reputació amb sentit domèstic és necessària per a donar valor a la 'celebritat' en el sentit de l'opinió pública, però hi ha unes distincions; així, la informació no es refereix a un destinatari en particular, sinó al públic en conjunt, en gran nombre. El secret, l'amagat del món domèstic és criticat.

c.3. Crítiques al món cívic:

Els autors no posen de manifest cap crítica concreta trobada a les obres revisades, des del món del renom al món cívic.

c.4. Crítiques al món mercantil:

De la grandesa mercantil es critiquen els riscos de compromentements als quals la publicitat exposa en el moment de la formació de l'opinió.

c.5. Crítiques al món industrial:

El món del renom critica les figures dels tècnics o els especialistes, que tallen, s'allunyen, es distancien de la massa, de la que han d'informar, sobre la qual actuen.

D. Crítiques des del món cívic

d.1. Crítiques al món inspirat:

El món cívic critica l'espontaneïtat i l'individualisme del món inspirat, perquè aquest porta a la improvisació. La inspiració és font de desviacions en el món cívic, la importància està lligada a un ascens de la informació, a una reflexió col·lectiva, a una coordinació.

d.2. Crítiques al món domèstic:

El llaç cívic es defineix per contraposició a les relacions de dependència personal tal com el paternalisme. El paternalisme és sovint criticat quan el desacord es refereix amb el caràcter col·lectiu o personal del conflicte. El món cívic permet alliberar-se de l'autoritarisme i prevé la corrupció per l'elecció on resideix la independència del judici. El món cívic permet superar les divisions corporativistes.

d.3. Crítiques al món del renom:

Al món cívic, el sufragi se serveix de l'opinió dels individus independents per a donar una expressió de la voluntat general lligada al col·lectiu. Aquesta concepció s'oposa a l'opinió pública, que està constituïda com a convergència d'adhesions de persones sotmeses a la influència d'altres.

d.4. Crítiques al món mercantil:

El món cívic s'arregla difícilment amb el mercantil, sostinguts respectivament per la voluntat general i pel mercat, un contra l'altre, en l'expressió d'una oposició irreductible entre els béns públics i els interessos privats. El món cívic critica l'individualisme del mercat: "la

democràcia no s'improvisa en aquest món fabricat per l'individualisme". La definició dels serveis públics es construeix sobre l'oposició crítica respecte a una definició del servei mercantil (oposició ciutadà / client).

d.5. Crítiques al món industrial:

El compromís entre el món cívic i el món industrial que està a l'arrel de la societat característica del segon esperit del capitalisme –esperit corresponent a la societat industrial, del qual parlarem més endavant-, és objecte de crítiques des del propi món cívic, particularment s'hi crítica la tecnocràcia i la burocràcia.

E. Crítiques des del món mercantil

e.1. Crítiques al món inspirat:

El propi accés al mercat exigeix sacrificis com la indiferència i l'atenció als altres. La "distància emocional", el control de les emocions són condicions necessàries per a agafar les oportunitats i fer tractes, sense deixar-se cegar pels sentiments impulsius. En els tractes la "sang freda" va en contra de l'autenticitat de la inspiració.

e.2. Crítiques al món domèstic:

El món mercantil, contràriament al món domèstic, incita a les persones a alliberar-se de relacions personals. Les especificitats, els lligams personals i els llaços locals són uns particularismes dels quals cal alliberar-se per a accedir a un món anònim i sense fronteres. El món domèstic ha de desafiar els seus prejudicis per a accedir a l'oportunitat.

e.3. Crítiques al món del renom:

El món mercantil difereix del món del renom a causa de l'existència de béns exteriors que serveixen per a ajustar la competència de les apetències i per a determinar la mesura de les grandeses. El món del renom du malament l'especulació i lliga molts preus a la celebritat.

e.4. Crítiques al món cívic:

En el món mercantil, l'acció és un assumpte particular que s'inscriu en oposició amb l'espai públic, que tendeix a deixar en la incertesa les relacions particulars. La "ingerència de la justícia" en les relacions mercantils hi és criticada perquè desvia i desvirtua "el cara a cara induït pel contracte comercial".

e.5. Crítiques al món industrial:

El món industrial és criticat per la rigidesa dels seus instruments, dels seus mètodes que es dirigeixen a les estructures, als organigrames, als sistemes. En conseqüència, el tecnòcrata és vist malament des d'una lògica mercantil.

F. Crítiques des del món industrial

f.1. Crítiques al món inspirat:

El món industrial és enterbolit per la incertesa "morter de la improvisació". A causa del caràcter imprevisible de les seues activitats, el gest inspirat de l'inventor molesta al funcionament de l'ordre industrial.

f.2. Crítiques al món domèstic:

Per a l'ordre industrial, els valors són l'eficàcia i el progrés; llavors el món domèstic, lligat a la tradició, és pensat com quelcom sobrepasat. Altres crítiques són la ineficàcia dels particularismes i la incompetència dels petits caps d'empresa.

f.3. Crítiques al món del renom:

Els autors no posen de manifest cap crítica concreta trobada a les obres revisades, des del món industrial al món del renom.

f.4. Crítiques al món cívic:

El món industrial critica la ineficàcia dels procediments administratius i les despeses de les polítiques socials, emmarcades en la lògica cívica.

f.5. Crítiques al món mercantil:

El món industrial critica el consum ostentós dels articles de luxe inútils, així com els seus preus injustificats. El món industrial posa en evidència el caràcter imprevisible, aleatori, del món mercantil, dels capritxos del mercat.

6.8.3. ELS DISPOSITIUS DE COMPROMÍS ENTRE MÓNS

Boltanski i Thévenot (1991) analitzen també situacions compostes, dispositius que encaixen lògiques de móns diferents, en els quals el desacord se substitueix per un compromís que evita recórrer a la prova. Per a ser acceptable el compromís ha de recolzar en la finalitat d'un bé comú.

En el compromís, les diferents parts es posen d'acord per a arreglar-se, és a dir suspendre el desacord, sense que haguera sigut ajustat pel recurs a la prova. El compromís suggereix l'eventualitat d'un principi capaç de fer compatibles judicis que recolzen en objectes que depenen de móns diferents.

Boltanski i Thévenot (1991) observen com el principi referit pel compromís roman fràgil, ja que no pot referir-se a una forma de bé comú constitutiu d'una ciutat, i per tant, la lògica del compromís no permet ordenar les persones segons una grandesa neta.

Aquests autors assenyalen els següents dispositius de compromís entre ciutats. Aquestes figures de compromís les presentem de manera resumida en forma de quadre adjunt (Annex A).

A. Dispositius de compromís del món de la inspiració

a.1. Dispositius de compromís amb el món domèstic:

La inspiració, que en si mateixa és una experiència pura, necessita ser transmesa i, per tant, necessita del compromís amb altres móns. La relació iniciàtica de mestre a deixeble és el resultat d'un compromís que compromet el món de la inspiració amb el domèstic. La proximitat corporal, la permanència de la relació durant un llarg temps, l'entrega completa d'un mateix, la rellevància de les emocions i els afectes, la repetició que entranya la formació d'hàbits incorporats..., fan possible la transmissió i interiorització d'un coneixement. Així, l'experiència d'aprenentatge es confon amb l'experiència d'aprofundir, de reestructurar les relacions amb el món.

a.2. Dispositius de compromís amb el món del renom:

El compromís que compromet el món de la inspiració amb el món del renom convergeix cap al fenomen d'histerisme dels partidaris, dels fans, per identificació, generant-se una pèrdua de la individualitat, una total identificació, un culte a la figura admirada. Per tant, el compromís barreja el tòpic de la identificació, conformant de la ciutat del renom, amb la pèrdua de si, la passió desmesurada, típiques del món de la inspiració.

a.3. Dispositius de compromís amb el món cívic:

L'entrega per una causa és comú al món de la inspiració i al món cívic. Sota la figura del "home rebel" en un moviment organitzat, acompanyat per mètodes eficaços de mobilització i en el qual pot recolzar en una teoria científica de la història política. L'acció revolucionària pertany també al món inspirat, perquè la seua legitimació reposa sobre "l'experiència viscuda dels treballadors i sobre la seua consciència", però d'aquesta última ha de fer-se càrrec el portaveu, capaç de mobilitzar per a una acció constructiva.

L'entrega per una causa del món inspirat es pot expressar per la via de l'escrit, però també s'expressa per mitjà de gestos de protesta. La capacitat de crear, que és un atribut típic del geni emmarcat al món de

la inspiració, es torna compromís del món inspirat i cívic quan es posa al servei d'un grup, d'una causa.

a.4. Dispositius de compromís amb el món mercantil:

Aquests dos tipus de món tenen en comú la inestabilitat, la incertesa i l'oportunisme. L'emergència d'un objecte nou possibilita l'ocasió de sostenir el compromís d'un 'mercat creatiu' aprofitant aquest atzar. L'expressió 'la bellesa no té preu' compromet el món mercant i el món inspirat.

a.5. Dispositius de compromís amb el món industrial:

Una de les grandeses comunes d'aquests dos móns resideix en la passió pel treball rigorós. El compromís s'expressa també en la figura del responsable que dona prova d'eficàcia apassionant-se per la seua activitat. Sovint, també el descobriment de l'inventor, del creador, és el fruit d'un compromís entre la intuïció insòlita i la innovació eficaç.

B. Dispositius de compromís del món domèstic

b.1. Dispositius de compromís amb el món del renom:

Un dels compromisos que s'instal·la entre ambdós móns és el fet de mantenir contactes, relacions amb la gent. És en ocasió de recepcions, en ocasió d'inauguracions, que es pot 'ser vist' i adquirir nous coneixements. Els dinars són l'ocasió, alhora, d'inscriure la jerarquia per la disposició de les persones al voltant de la taula.

b.2. Dispositius de compromís amb el món cívic:

Un dels compromisos entre tots dos móns es troba al nivell de les relacions personals, en les "bones maneres" i en la "urbanitat"; situacions que remetent directament a les relacions públiques entre ciutadans i amb els representants de l'Estat. La mestria d'aquest art exigeix una correcció cap a les persones importants que apliquen el reglament, per exemple, els funcionaris o els responsables de l'ordre públic.

La necessitat de mostrar 'humanitat' és també invocada com a compromís entre ambdues ciutats, en el sentit de fer ús del sentit comú en aplicar les regulacions, les normes, les lleis.

Altre dispositiu de compromís el trobem en la possibilitat que dona l'articulació de personalitats col·lectives a partir de l'extensió dels drets cívics, per a fer arribar elements rellevants del camp d'allò privat, domèstic.

Per últim, un altre dispositiu que conjuga ambdues ciutats és la comunitat escolar que, d'una banda, vetlla per la qualitat de les persones que la componen i les relacions que s'estableixen entre elles, i alhora, com a servei públic, es justifica per l'aplicació de normes de regulació estatal.

b.3. Dispositius de compromís amb el món mercantil:

La relació de món domèstic i del mercantil permet obtenir una confiança certa en els assumptes comercials. La noció de 'servei a mesura' és un compromís entre relacions mercants i relacions domèstiques perquè compren una relació personal. Un altre llaç està constituït per la ' propietat' que és al mateix temps el resultat d'una negociació mercantil i d'una transmissió hereditària.

b.4. Dispositius de compromís amb el món industrial:

Aquests dos móns tenen en comú "l'esperit i la destresa domèstica", l'eficàcia dels bons costums, la competència de l'home d'ofici i la qualitat d'allò tradicional. El món industrial es va dotar de dispositius de relacions humanes que tendeixen a fer compatibles normes d'eficàcia i de bones relacions entre les persones -els recursos humans-, així com de figures que ajunten elements d'ambdós móns com la responsabilitat del cap d'empresa, on es troba la responsabilitat jeràrquica del superior -domèstica-, i la responsabilitat de fer competent a l'empresa -industrial-.

C. Dispositius de compromís del món del renom

c.1. Dispositius de compromís amb el món cívic:

Ambdós tipus de món tenen en comú la voluntat de tocar, accedir, commoure a l'opinió pública. Per a fer-ho entendre, tenim per exemple el moment de les manifestacions, associades a una reivindicació des del món cívic, i a un espectacle des del món del renom -manifestació de les relacions públiques-.

Un altre dispositiu específic de trobada es dona quan es tracta de posar el nom al servei d'una causa, llavors el món cívic acudirà a una celebritat; o quan s'articula una campanya d'adhesió a una causa, o quan es fa públic el reconeixement oficial, legitimant un subjecte, una causa..., des de les institucions.

c.2. Dispositius de compromís amb el món mercantil:

La noció 'd'imatge de marca' reuneix aquests dos móns. La grandesa en l'opinió que la gent té del bé mercantil és el resultat de la publicitat, del màrqueting. El món mercantil acudeix mitjançant la publicitat a "éssers famosos" (com per exemple les personalitats de l'esport). En ambdós tipus de món, es tracta de construir una imatge per a un producte o per a una empresa.

c.3. Dispositius de compromís amb el món industrial:

El compromís entre ambdós móns es manifesta en la confecció d'instruments que permeten mesurar l'audiència d'una campanya. És el camp dels sondejos d'opinió, que pretenen aconseguir una opinió objectivada i objectivable.

D. Dispositius de compromís del món cívic

d.1. Dispositius de compromís amb el món mercantil:

Els autors no van trobar cap compromís entre ambdues ciutats a les obres revisades per al seu treball.

d.2. Dispositius de compromís amb el món industrial:

La figura del treballador, recolzada particularment pels dispositius del sindicalisme i el dret social, naix del treball de compromís entre ambdós móns. El dret social és sobretot un lloc de trobada i compromís i els drets dels treballadors el punt de fusió més evident.

Altre espai de compromís el trobem amb els mètodes que pretenen ser eficaços en la mobilització de l'acció productiva. Parteixen de la denúncia dels principis inspirats de l'acció creadora, i es concreten en tècniques, instruments, programes, gràfiques...

Troblem un altre dispositiu de compromís en la relació que es fa entre motivació pel treball i el creixement de la productivitat. És la recerca d'aquesta motivació, sentir-se responsable de la feina que es fa, que es consideren aspiracions humanes -món cívic-, es vinculen a l'evolució tècnica -figura harmoniosa de la ciutat industrial-. En aquesta línia trobem també el foment del treball en equip.

Troblem altres dispositius de compromís entre ambdós móns, com ara la certificació de competències -acreditació regulada a nivell estatal mitjançant mecanismes formals que certifiquen l'adquisició de cert 'saber fer'-; així com l'imperatiu de la seguretat -dret cívic i una necessitat industrial per a assegurar l'eficàcia dels mètodes productius-. Per últim, la recerca de l'eficàcia dels serveis públics ofereix un altre exemple de compromís entre el món cívic i el món industrial.

E. Dispositius de compromís del món mercantil

e.1. Dispositius de compromís amb el món industrial:

L'empresa articula un compromís entre un ordre regulat pel mercat i un ordre fonamentat en l'eficàcia, el producte vendible és el resultat d'aquest compromís. Un altre compromís entre ambdós móns es veu a l'emergència de mètodes de gestió de la demanda i d'administració de temes marcadament mercantils, on es tracta d'administrar i preveure com en el món industrial, els mecanismes de l'oferta i la demanda.

Per últim, la noció d'utilitat es troba en un espai de compromís entre ambdues ciutats, quan barreja la component de desig del món mercantil amb la component de funcionalitat típica del món industrial.

6.9. REMODELACIÓ DE LA PROPOSTA: *EL NOU ESPERIT DEL CAPITALISME*

L'obra de Boltanski i Thévenot (1991) va patir diverses crítiques, entre les quals les més significatives acusaven els seus plantejaments d'haver-se oblidat de la història en majúscules, d'haver ignorat les relacions de força, i fer massa èmfasi sobre les microsituacions en detriment d'una macrosociologia. Aquestes crítiques són considerades pels autors i repeses en les aportacions que es presenten a l'obra *El nou esperit del capitalisme* (Boltanski i Chiapello, 2002):

D'una part, hi ha un esforç per delimitar el naixement, en el marc d'allò que coneguem com a societat-xarxa, d'una nova ciutat, la *ciutat per projectes*; i així també prendre una perspectiva històrica de l'evolució del capitalisme -sobretot centrada en els canvis esdevinguts des de finals dels '60 fins a la dècada dels '90 a França-; localitzant en aquesta evolució també a les sis ciutats de l'obra anterior –com també la ciutat per projectes-, situant-se d'aquesta manera amb una perspectiva també macrosociològica (Blondeau i Sevin, 2004).

D'altra part, aquesta dinàmica d'evolució del capitalisme es fonamenta sobre l'articulació entre els moments dominats per les relacions de força i els marcats per la recerca de justificacions

legítimes, i també pel reconeixement dels contraris orientats cap a la justícia. Des d'ací s'ha redefinit també la noció de *prova*, del plantejament presentat a l'obra de 1991, en què era utilitzada per a designar l'operatiu mitjançant el qual les persones són confrontades a la realitat; a un nou plantejament en què la noció de prova es considerada com a prova de força, però, en certes condicions es transforma en prova legítima (Blondeau i Sevin, 2004).

Passem llavors a conèixer aquells elements més significatius que introdueix la nova aportació de Boltanski i Chiapello (2002) als plantejaments presentats per Boltanski i Thévenot (1991), i així, poder finalment tenir una imatge total de la graella analítica que anem a emprar per a enfocar la mirada.

6.9.1. SOBRE L'ORIGEN DE L'OBRA *EL NOU ESPERIT DEL CAPITALISME*

Aquesta obra, que començà a fermentar-se pel 1995, naix, en paraules dels autors, “de la confusió, present a molts observadors, suscitada per la coexistència d'una degradació de la situació econòmica i social d'un nombre cada vegada major de persones i d'un capitalisme en plena expansió i profundament reorganitzat” (Boltanski i Chiapello, 2002:17). Aquesta confusió, consideren que es veu incrementada per l'estat de la crítica social, que es trobaria desarmada en aquest escenari.

Aquesta situació és comparada amb la que es vivia a finals de la dècada dels '60 i principis dels '70 quan, justament al contrari, ens trobàvem amb un descens del creixement i de la rendibilitat, i per tant, amb un alentiment dels increments de la productivitat en el marc d'una societat de plena ocupació; i alhora una àlgida situació de la crítica social, que conjugava la clàssica crítica d'arrels marxistes amb les noves aportacions sorgides des de les reivindicacions que feien una crida a la creativitat, al plaer, a l'alliberament, a la destrucció de la societat de consum... (Boltanski i Chiapello, 2002).

Llavors, les preguntes que estimulen aquesta obra i que es troben en l'origen de la mateixa, naixen de la inversió quasi absoluta de la situació entre els finals dels '60 i els '90, i de les febles resistències

que s'havien posat a la seua evolució. Aquesta obra té per objecte “els canvis ideològics¹⁴ que han acompanyat a les recents transformacions del capitalisme” (Boltanski i Chiapello, 2002: 33); i proposa una interpretació dels esdeveniments des del maig del 68, quan la crítica al capitalisme s'expressà amb força, passa per la dècada dels '80, quan, amb el silenci de la crítica, les formes d'organització del capitalisme es modificaren profundament, fins a la vacil·lant recerca de noves bases per a la crítica als '90. Alhora, també es pretén, mitjançant l'exemple històric de l'evolució a França durant aquestes dècades, proposar un marc teòric més ampli per a la comprensió del mode pel qual es modifiquen les ideologies associades a les activitats econòmiques.

A l'anàlisi presentada en aquesta obra tres nocions i les relacions que s'estableixen entre elles són claus: capitalisme, esperit del capitalisme i crítica. A més a més, en el marc d'aquesta obra, es reconceptualitzen i complementen alguns dels elements del model previ, com la noció de *prova*, carregant d'historicitat el model de les ciutats; reconstruint així el vell model amb noves perspectives que ens permeten un apropament alhora micro i macro, i generant canals d'interconnexió i dependència.

6.9.2. LES NOCIONS DE CAPITALISME I *ESPERIT DEL CAPITALISME*

De les diverses caracteritzacions del capitalisme, seguint a Heilbroner (1986), Boltanski i Chiapello (2002) opten per una fórmula de mínims que posa l'èmfasi en l'exigència d'acumulació il·limitada de capital a través de mitjans formalment pacífics. El tret que caracteritzaria primordialment el capitalisme seria la perpètua posada en circulació del capital dins del circuit econòmic amb l'objectiu d'obtenir beneficis, és a dir, d'incrementar el capital que serà de nou reinvertit.

Boltanski i Chiapello (2002) posen en relleu la importància que té per al capitalisme la possibilitat de recolzar en un aparell justificatiu

¹⁴ Entenen per ideologia, un conjunt de creences compartides, inscrites en institucions, compromeses en accions i, d'aquesta manera, ancorades en 'allò real' (Boltanski i Chiapello, 2002:33).

ajustat a les formes concretes, adoptades per l'acumulació del capital en una època determinada. El capitalisme no troba en si mateix cap recurs que li permeta proporcionar raons per al compromís, per tant, per a poder mantenir el seu poder de mobilització ha d'incorporar recursos que no es troben al seu interior, apropiant-se de creences que gaudeixen, en una època determinada, d'un important poder de persuasió i prendre en consideració les ideologies més importants – incloses aquelles que li són hostils- que es troben inscrites en el context cultural en el qual es desenvolupa. El capitalisme, enfrontat a una exigència de justificació, mobilitza alguna cosa 'que està ja aquí', quelcom que tinga la legitimitat garantida i li dóna un nou sentit, tot associant-lo a l'exigència d'acumulació de capital. Ací entra en joc el que els autors anomenen *esperit del capitalisme*.

Anomenen *esperit del capitalisme* a la ideologia que justifica el compromís amb el capitalisme, concretament, al conjunt de creences associades a l'ordre capitalista que contribueixen a justificar aquest ordre i a mantenir, legitimant-les, les formes d'acció i les disposicions que són coherents amb ell. Aquestes justificacions -ja siguen generals o pràctiques, locals o globals, expressades en termes de virtut o de justícia- possibiliten el compliment de tasques més o menys penoses i, de manera més general, l'adhesió a un estil de vida favorable a l'ordre capitalista

L'esperit del capitalisme propi de cada època ha de proporcionar, en termes històricament variables, elements capaços d'apaivagar la inquietud generada per les següents qüestions:

- De quina manera pot el compromís amb el procés d'acumulació capitalista ser una font d'entusiasme, fins i tot, per a aquells que no seran els primers en aprofitar-se dels beneficis realitzats?
- Fins a quin punt, aquells que s'impliquen en el cosmos capitalista poden tenir la garantia d'una seguretat mínima per a ells i per als seus fills i filles?
- Com justificar, en termes de bé comú, la participació en l'empresa capitalista i defensar, front a les acusacions d'injustícia, la manera en la qual es anima i gestiona?

Aquests autors distingeixen tres configuracions històriques de l'esperit del capitalisme, o tres esperits del capitalisme:

- El *primer* esperit del capitalisme, dut a terme a finals del segle XIX, col·loca el seu epicentre en la figura del burgès emprenedor i en la descripció dels valors burgesos. La figura de l'emprenedor, del capità d'indústria, del conqueridor... concentra els elements heroics de la descripció, fent èmfasi en el joc, l'especulació, el risc i la innovació. Estava vinculat a les modalitats de capitalisme bàsicament de tipus familiar, d'una època en què no se cercava el gegantisme, amb mínimes excepcions. Els propietaris o patrons eren coneguts personalment pels seus treballadors, i el destí i la vida de l'empresa estaven fortament relacionats amb els d'una família.
- El *segon* esperit troba la seua plena expansió entre les dècades del 30 al 60. L'èmfasi apunta no tant a l'empresari en particular sinó a l'organització, i gira en torn a la figura central del director i dels quadres. Està vinculat a un capitalisme de grans empreses, suficientment importants perquè la burocratització i l'ampla utilització de quadres cada vegada més diplomats siguin elements centrals. Malgrat tot, només algunes empreses es poden considerar multinacionals. L'accionariat s'ha tornat més anònim i nombroses empreses s'han desfet del nom i del destí d'una família en particular.
- El *tercer* esperit, el que es correspon al moment històric que vivim, ha de ser isomorf a un capitalisme mundialitzat que se serveix de les noves tecnologies, un capitalisme *informatiu* en una *societat-xarxa* (vegeu les reflexions sobre la societat-xarxa i el capitalisme informatiu en Castells, 2000).

Com estem plantejant, per a assolir l'adhesió, el capitalisme ha hagut d'incorporar un esperit capaç de proporcionar perspectives de vida seductores i excitants i que oferisca, ensems, garanties de seguretat i arguments morals per a poder continuar fent allò que es fa. Aquesta amalgama de motius i raons varia en el temps d'acord amb les expectatives de les persones a les quals cal mobilitzar, les esperances

amb les quals han crescut i en funció de les formes adaptades per l'acumulació en les diferents èpoques. L'esperit del capitalisme cal que responga a una exigència d'autojustificació, sobretot per a poder resistir a la crítica anticapitalista i això implica recórrer a convencions de validesa universal quant a allò que és just i injust.

Cal deixar clar també que l'esperit del capitalisme, a més de legitimarlo, també el limita. L'esperit del capitalisme ocupa un paper central en el procés d'acumulació capitalista, que consisteix en limitar-lo, és a dir, les justificacions plantejades que permeten mobilitzar a les parts implicades, alhora obstaculitzen l'acumulació. Si prenen seriosament les justificacions plantejades per l'esperit del capitalisme, no tot benefici és legítim, no tot enriquiment és just, no tota acumulació, per més important i ràpida que siga, és lícita.

Així doncs, la interiorització per part dels actors d'un esperit del capitalisme determinat implica la incorporació als processos d'acumulació de constriccions no merament formals, que els doten d'aquesta manera d'un marc específic. L'esperit del capitalisme proporciona, alhora, una justificació al capitalisme que s'oposa a plantejaments que pretenguen ser radicals, i també, un recolzament crític, que permet denunciar la separació entre les formes concretes d'acumulació i les concepcions normatives de l'ordre social.

Així mateix, perquè siga presa seriosament, la justificació de les formes de realització històrica del capitalisme ha de sotmetre's a proves de realitat davant les noves crítiques de què és objecte el propi capitalisme. Per a resistir aquestes proves, la justificació del capitalisme recorre a dispositius, és a dir, a acoblaments d'objectes, de regles i de convencions, que no es limiten a la recerca de beneficis, sinó que estan també encaminades a l'obtenció de justícia.

En resum, les limitacions que l'esperit del capitalisme imposa al propi capitalisme s'exerceixen de dues maneres diferents: d'una banda, la interiorització de les justificacions per part dels actors del capitalisme introdueix la possibilitat d'una autocrítica i afavoreix l'autocensura i l'autolimitació en el propi interior del procés d'acumulació, de les pràctiques no conformes amb aquestes justificacions. D'altra banda, la posada en marxa de dispositius constrictius, els únics que són capaços

de proporcionar credibilitat a l'esperit del capitalisme, permet incorporar proves de realitat que ofereixen elements tangibles amb els quals donar resposta a les denúncies.

6.9.3. EL PAPER DE LA CRÍTICA

Ja hem dedicat un apartat anterior a destacar el paper de la crítica al si del model presentat. Sense ànim de repetir-nos, recordem que distingíem entre una crítica amb pretensions correctives, que posava en qüestió la puresa de la prova i la necessitat de depurar-la; i d'altra banda una crítica radical, que posava en qüestió la pròpia prova i es plantejava com a una eixida possible i fonamental el compromís entre lògiques de justificació. Ara entrarem a analitzar altres vies de relació entre les crítiques i les proves, però primerament dedicarem un apartat a la redefinició de la noció de *prova*.

6.9.3.1. La renovació de la noció de *prova*:

De partida hem de considerar com la noció de prova trenca amb la concepció excessivament determinista d'allò social. El concepte de prova fa èmfasi en la incertesa que, des de la perspectiva de l'acció, habita en diversos graus, les situacions de la vida social. Aquesta incertesa apunta a l'estat dels éssers, objectes i persones i, en particular, a les seues respectives potències, de les quals depèn la seua ubicació en els dispositius que emmarquen l'acció.

Aquesta noció presenta l'avantatge de permetre circular, amb les mateixes ferramentes teòriques, de les relacions de força als ordres legítims. La prova és sempre una prova de força, és a dir, un esdeveniment en el transcurs del qual els éssers, mesurant-se, mostren d'allò que són capaços i fins i tot, en un nivell més profund, de què estan fets. Quan la situació es troba sotmesa a les constriccions de la justificació, i els protagonistes jutgen que aquestes constriccions són realment respectades, aquesta prova de força serà considerada com a legítima.

El pas de la prova de força a la prova de grandesa legítima pressuposa un treball social d'identificació i qualificació dels diferents tipus de forces que han de ser distingides i separades unes d'altres. Perquè

puga ser apreciada des d'un punt de vista de la justícia, una prova, en primer lloc, ha d'estar especificada, ser una prova de *quelscom*, d'això o d'allò –d'una cursa a peu o de llatí-, i no romandre indeterminada i oberta a un enfrontament entre éssers considerats des de qualsevol tipus de relació i implicant qualsevol tipus de força. Si allò que es posa a prova no està predefinit, la prova serà jutjada com a poc sòlida, poc fiable i els seus resultats seran qüestionables. D'aquesta manera, mentre que en la lògica de la prova de força, les forces es troben, es componen i es desplacen sense més límit que la prova de resistència d'altres forces, la prova de grandesa només és vàlida –justa- si posa en joc forces de la mateixa naturalesa. Així, assegurar la justícia d'una prova és formalitzar-la i controlar la seua execució amb l'objectiu d'impedir que siga parasitada per forces exteriors.

A més a més, les proves de força i legítimes no han de ser concebudes com a oposicions discretes. Ans al contrari, existeix un continu, de tal forma que les proves poden ser jutjades com a més o menys justes, i sempre es pot descobrir l'acció de forces subjacents que venen a contaminar una prova que pretén ser legítima.

Aquesta noció posseeix l'avantatge de fer possibles els canvis d'escala, segons que es prenga com a objecte d'anàlisi situacions de prova considerades en la seua singularitat en el transcurs d'interaccions tractades com esdeveniments únics, o bé, es dediquen a descriure classes de proves relativament estabilitzades. Llavors, permet desplaçar-se entre allò micro i allò macro, en la mesura que s'orienta tant cap a dispositius sectorials o situacions singulars, com cap a concatenacions socials, ja que les grans tendències de selecció social descansen, en darrera instància, en la naturalesa de les proves que una societat reconeix en un moment donat. D'aquesta manera, es podria definir una societat concreta per la naturalesa de les proves que es dona a si mateixa i mitjançant les quals s'efectua la selecció social de les persones, i pels conflictes que apunten el caire més o menys just de les proves.

Crítica i prova estan estretament relacionades. La crítica condueix a la prova, en la mesura en què aquesta posa en qüestió l'ordre existent i col·loca sota sospita l'estat de grandesa dels éssers presents. Alhora, la prova –sobretot quan pretén la legitimitat- s'exposa a la crítica, que

descobreix les injustícies suscidades per l'acció de les forces subjacents.

6.9.3.2. El lloc de la crítica en la remodelació:

Amb les proves criticades des d'una *crítica correctiva*, en la mesura que pretenen ser considerades legítimes, es fa difícil d'imaginar que les crítiques fetes siguen ignorades indefinidament, ja que per a continuar sent legítimes cal que siguen capaces de plantejar una resposta a la crítica. Aquesta resposta pot anar encaminada a mostrar com la crítica s'equivoca, o bé, fer més estret el control sobre la prova i depurar-la per a fer-la més conforme amb el model de justícia que sosté els judicis que aspiren a la legitimitat.

També podem trobar-nos amb la situació que s'intente esquivar la crítica correctiva més que satisfer-la. D'aquesta manera un cert nombre d'actors poden tenir interès en reduir la importància concedida a la prova, en la seua marginació, sobretot si sembla difícil posar fi al treball de la crítica. Llavors, en lloc de posar-se a jutjar directament les proves instituïdes –la qual cosa seria molt costosa, en primer lloc en termes de legitimitat–, tracten de cercar nous camins per a l'obtenció de beneficis realitzant desplaçaments locals, de reduïda grandària, poc visibles i múltiples. Aquests desplaçaments tenen, com a efecte, la reducció de les despeses associades al manteniment de les proves posades en tensió i la millora dels beneficis d'aquells que puguen disposar de recursos diversificats i que es troben alliberats dels entrebancs, limitadors fins aleshores dels usos que podien fer de les seues forces.

Aquesta forma de funcionament mitjançant desplaçaments té també per efecte desarmar temporalment la crítica, que es veu enfront d'un món que ja no és capaç d'interpretar. La crítica i els aparells crítics d'una etapa anterior de l'esperit del capitalisme són incapaces d'aferrar les noves proves que no han estat encara sotmeses a un treball de reconeixement, d'institucionalització i de codificació. Eixa és una de les primeres tasques de la crítica: identificar les proves més destacades vigents en una societat concreta, aclarir els principis subjacents a les proves, o empentar els protagonistes perquè ho facen, per a estar en condicions, posteriorment, de procedir a una crítica

correctiva o radical, segons les estratègies d'aquells que les duguen a terme.

Com a resultat de la multitud de microdesplaçaments desplegats amb l'objectiu d'evitar localment les proves més costoses o les més sotmeses a la crítica, l'acumulació capitalista es veu en part alliberada dels obstacles que feia pesar sobre ella la noció limitadora de bé comú, però, alhora, es veu desposseïda de les justificacions que feien d'ella quelcom desitjable per a la majoria d'actors, excepte si aquesta reorganització de les proves resulta estar en harmonia amb temàtiques plantejades per una *crítica radical* adreçada a suprimir les antigues proves. Un desplaçament d'aquest tipus perd legitimitat des del punt de vista dels antics principis, però pot recolzar en principis de legitimitat aportats per altres sectors de la crítica. Des d'ací, podem entendre que a la crítica radical, a més de l'escenari de l'eixida total del règim del capital, només li resta el desagradable paper de ser font d'idees i de legitimitat per a eixir d'un marc massa normativitzat, hereu d'una etapa anterior del capitalisme.

En resum, podem considerar possibles situacions en què el conjunt de la crítica es trobe desarmada com a resultat d'un mateix moviment. Aquest fet el representa de manera vehement la coneguda frase anònima trobada a múltiples facultats d'arreu del món "*Cuando teníamos todas las respuestas nos cambiaron las preguntas*". La crítica correctiva pot trobar-se desarmada pel fet que les proves a les quals s'ajustava desapareguen o simplement queden en desús. Quant a la crítica radical, pot trobar-se com l'evolució de les idees dominants va en el mateix sentit que ella demanda i que en part satisfà, podent *morir d'èxit*.

Malgrat això, aquesta situació no sembla destinada a durar molt de temps: la reorganització del capitalisme genera nous problemes, noves desigualtats i noves injustícies. Progressivament es constitueixen diferents esquemes d'interpretació, que permeten donar sentit a aquestes transformacions i promouen un reviscolament de la crítica, en afavorir la identificació de noves modalitats problemàtiques de l'acumulació. La recuperació de la crítica ve acompanyada de la formació de nous punts de recolzament normatius que el capitalisme ha de ser capaç d'integrar. Aquest compromís s'afirma en l'expressió

d'una nova forma d'esperit del capitalisme que conté, igual que aquells que el van precedir, exigències de justícia.

6.9.3.3. Les formes històriques de la crítica al capitalisme:

Com estem defenent, el capitalisme no pot prescindir d'una orientació cap el bé comú de la qual extraure raons per les quals mereix la pena adherir-se a ell. Aquesta orientació pren forma en l'esperit del capitalisme. Malgrat això, la seua indiferència normativa impedeix que l'esperit del capitalisme siga generat a partir dels seus propis recursos. D'aquesta manera, el capitalisme necessita, com comentaven adés, l'ajuda dels seus enemics, d'aquells als quals indigna i s'oposen a ell, per a trobar els punts de recolzament moral.

Boltanski i Chiapello (2002:84) plantegen l'existència de quatre fonts d'indignació que han alimentat i alimenten les crítiques al capitalisme des dels seus orígens:

- El capitalisme com a font de desencant i d'inautenticitat dels objectes, de les persones, dels sentiments i, en general, del tipus de vida que es troba associada al capitalisme.
- El capitalisme com a font d'opressió, en la mesura en què s'oposa a la llibertat, a l'autonomia i a la creativitat dels éssers humans. Sotmesos sota el seu imperi a la dominació del mercat com a força impersonal que fixa els preus, designa els homes i els productes-serveis desitjables i rebutja a la resta; i també a les formes de subordinació de la condició salarial (disciplina d'empresa, estreta vigilància per part dels caps d'empresa i enquadrament mitjançant reglaments i procediments).
- El capitalisme com a font de misèria dels treballadors i de desigualtats d'una amplària desconeguda fins llavors.
- El capitalisme com a font d'oportunisme i d'egoisme que, afavorint només interessos particulars, actua com a destructor dels lligams socials i de les solidaritats comunitàries, en particular d'una solidaritat mínima entre rics i pobres.

Donades les diferències i, fins i tot, les divergències entre les diverses fonts d'indignació, al llarg de la història el que trobem són plantejaments crítics i grups d'actors socials diferents, que emfasitzen alguna d'aquestes fonts, deixant en un segon plànol la resta.

Des d'ací, aquests dos autors diferencien entre una crítica artista i una crítica social. La crítica social, inspirada en els socialistes i en els marxistes, fa referència preferentment a les dues fonts d'indignació darreres: l'egoisme dels interessos particulars en la societat burgesa i la misèria creixent de les classes populars en una societat amb una riquesa sense precedents. Recolzant-se en la moral, i moltes vegades amb una temàtica d'inspiració cristiana, la crítica social rebutja, a vegades amb violència, l'immoralisme o el neutralisme moral, l'individualisme i, fins i tot, l'egoisme dels artistes.

La crítica artista, per la seua banda, s'arrela en la invenció d'una forma de vida bohèmia (Siegel, 1986). Recorre a les dues primeres fonts d'indignació esmentades: d'una banda, el desencant i la inautenticitat, i d'altra, l'opressió, que caracteritzen el món burgès associat amb l'ascens del capitalisme. Aquesta crítica posa en un primer plànol la pèrdua de sentit. Més concretament, la pèrdua del sentit d'allò bell i grandios que es desprèn de l'estandardització i de la mercantilització generalitzada, que no només afecta els objectes quotidians, sinó també les obres d'art –el mercantilisme cultural de la burgesia- i els éssers humans.

Aquesta crítica insisteix en la voluntat objectiva del capitalisme i de la societat burgesa d'incorporar, dominar i sotmetre els éssers humans a un treball prescrit amb l'objectiu d'obtenir beneficis. Però invoca, hipòcritament, la moral a la qual s'oposaria la llibertat de l'artista; el seu rebuig a una contaminació de l'estètica per l'ètica; el seu rebuig a tota forma de submissió en el temps i en l'espai; i en les seues expressions més extremes, per tot tipus de treball.

La crítica artista descansa en una oposició entre lligar-se i deslligar-se, entre l'estabilitat i la mobilitat: d'una banda, estarien els burgesos, posseïdors de terres, de fàbriques... i esclaus de tenir, obnubilats per la conservació dels béns, perpètuament preocupats per la seua reproducció, la seua explotació i el seu creixement, condemnats d'aquesta manera a una previsió meticulosa, a una gestió racional del temps i l'espai i a una recerca quasi obsessiva de la producció per la producció. De l'altra estarien els intel·lectuals i els artistes lliures de tot lligam, el model dels quals –el 'dandi', construït a mitjans del segle

XIX- feu tant de la cultura de la incertesa com de l'absència radical de tota producció que no fora la producció de si mateix, ideals insuperables (Coblence, 1986). L'artista és aquell que no fa sinó passar. És aquell en el qual la llibertat es manifesta passant d'un lloc a un altre, d'una situació a altra, sense entretenir-se ni lligar-se, sense privilegiar un lloc respecte als altres, i sobretot, allunyant-se de tot judici de valor del qual es poguera desprendre una intenció moral, en favor d'un judici purament estètic que tinga com a únic principi la visió de l'artista (Froidevaux, 1989).

6.9.3.4 El caire incomplet i bimodal de la crítica:

La impossibilitat posada de manifest històricament de construir una crítica total, perfectament articulada, que es recolze equitativament sobre les quatre fonts d'indignació assenyalades, expliquen l'ambigüitat intrínseca de la crítica, la qual –fins i tot en els moviments més radicals- comparteix sempre quelcom amb allò que tracta de criticar.

La crítica artista comparteix amb la modernitat capitalista el seu individualisme, malgrat que es presenta com una contestació radical dels seus valors i opcions bàsiques (Chiapello, 1998): rebutja el desencant resultant dels processos de racionalització i de mercantilització del món inherents al capitalisme, processos que tracta d'interrompre o suprimir, cercant d'aquesta manera una eixida al règim del capital. La crítica social, per la seua part, tracta de resoldre en primer lloc el problema de les desigualtats i la misèria, acabant amb el joc dels interessos individuals. Encara que alguna d'aquestes solucions poden semblar radicals, no suposen, en canvi, una paralització de la producció industrial, de la invenció de nous artefactes, de l'enriquiment de la nació i del progrés material, constituent, per tant, un rebuig menys total dels marcs i opcions del capitalisme.

Tanmateix, a pesar de la inclinació predominant de cada una d'aquestes dues crítiques, bé cap a la reforma o cap a l'eixida del règim del capital, ambdues posseeixen una vessant moderna i altra antimoderna. La tensió entre una crítica radical de la modernitat que du a 'respondre al seu temps sense participar en ell', i una crítica

moderna que té el risc de 'participar del seu temps sense contestar-lo', constitueix una constant dels moviments crítics. La crítica artística és antimoderna quan insisteix en el desencant, i moderna quan es preocupa per l'alliberament –arrelant-se als valors liberals provinents de l'esperit il·lustrat-. Alhora, la crítica social tendeix a ser moderna quan insisteix en les desigualtats, i antimoderna quan, insistint en l'absència de solidaritat, es construeix com una crítica a l'individualisme.

6.9.3.5. El paper de la crítica en la renovació del capitalisme:

Almenys potencialment, la crítica pot presentar tres efectes bàsics sobre les justificacions del capitalisme (Boltanski i Chiapello, 2002):

- En primer lloc, la crítica és capaç de deslegitimar els esperits anteriors i privar-los d'eficàcia.
- En segon lloc, la crítica en oposar-se al procés capitalista, obliga els que actuen com a portaveus seus a justificar-ho en termes de bé comú. L'efecte passaria per enfortir les justificacions del capitalisme i dels dispositius associats que, sense posar en qüestió el principi mateix d'acumulació ni l'exigència d'obtenir beneficis, donen satisfacció parcial a la crítica i integren constriccions en el capitalisme que es corresponen amb els punts que preocupen a la major part dels detractors.
- L'últim tipus d'impacte possible és la possibilitat que el capitalisme reaccione, escape de les exigències d'enfortiment dels dispositius de justícia social, es faci cada vegada més difícil de desxifrar i se submergeixca en un estat temporal de confusió a la pròpia crítica.

En el segon esperit del capitalisme, sorgit després d'eixir de la crisi dels '30 i sotmès a la crítica dels partits de masses, comunistes i socialistes, s'havia constituït com una reacció davant les crítiques que denunciaven l'egoisme dels interessos privats i l'explotació dels treballadors. Demostrava un entusiasme modernista en favor de les organitzacions integrades i planificades, preocupades per la justícia social. Format en contacte amb la crítica social, va inspirar el compromís entre els valors cívics d'allò col·lectiu i les exigències industrials, subjacents a la instauració de l'Estat de Benestar.

Pel contrari, en oposició al capitalisme social planificat i enquadrat per l'Estat –considerat obsolet, estret i coactiu-, i en adhesió a la crítica artista –autonomia i creativitat-, el nou esperit del capitalisme, el tercer esperit, pren progressivament forma en els principis de la crisi dels '60 i '70 i emprèn la tasca de revalorar el capitalisme. Havent donat l'esquena a les demandes socials que havien dominat durant la primera meitat de la dècada de 1970, el nou esperit s'obre a les crítiques que denunciaven la mecanització del món, la destrucció de les formes de vida favorables a la realització de les potencialitats pròpiament humanes i, en particular de la creativitat; que assenyalaven el caràcter insuportable de les formes d'opressió que, sense derivar-se necessàriament de forma directa del capitalisme històric, havien estat aprofitades pels dispositius capitalistes d'organització del treball; i finalment, adaptaven aquests temes reivindicatius a la descripció d'una nova forma, alliberada i fins i tot llibertària, d'obtenir beneficis –de la qual es diu també que permet la realització d'un mateix i de les nostres aspiracions més personals-.

En definitiva, es tracta de donar resposta a les demandes d'autenticitat i llibertat, defensades històricament de forma conjunta pel que hem anomenat crítica artista; deixant de banda les qüestions de l'egoisme i de les desigualtats, tradicionalment associades a la crítica social.

Com posen de manifest els autors, les crítiques que fa la crítica artista al segon esperit del capitalisme són incorporades i posades al servei del tercer esperit del capitalisme:

1. La demanda d'autonomia, integrada en els nous dispositius de l'empresa, ha permès implicar de nou els treballadors als processos productius i minvar les despeses de control, substituint aquest per l'autocontrol, tot conjugant l'autonomia i el sentit de responsabilitat amb les demandes dels clients i els curts terminis de lliurament.
2. La demanda de creativitat, gaudeix d'un ampli reconeixement en fer-se evident que una part cada vegada major dels beneficis prové de l'explotació dels recursos de les capacitats d'invençió, imaginació i innovació, desenvolupades mitjançant

les noves tecnologies i, fonamentalment, als sectors productius en plena expansió, com ara els serveis i la producció cultural.

3. La demanda d'autenticitat, centrada en la crítica del món industrial, de la producció en massa, de la uniformització de les formes de vida i de l'estandardització, s'ha vist aplacada per la multiplicació i la diversificació dels béns comercials, que possibilita la producció flexible en sèries petites (Piore i Sabel, 1984).
4. Per últim, la demanda d'alliberament, que s'havia constituït en contraposició a la moral burgesa, s'ha vist desproveïda de sobte de la seua càrrega contestatària, quan l'alçament de les prohibicions es revela com a possibilitat d'obertura de nous mercats.

Per últim hem de posar de manifest que, malgrat ser la crítica una de les fonts més importants de les transformacions dels esperits del capitalisme, no tots els seus desplaçaments estan relacionats amb la crítica. Per a donar compte de la dinàmica del capitalisme convé considerar, a més a més, també l'impacte de la *competència*. La rivalitat que manté viva la competència entre els capitalistes els obliga a cercar sense descans una posició d'avantatge enfront dels seus competidors; es pot veure en aquesta una causa de canvi perpetu del capitalisme. Per tant, aquests desplaçaments estarien relacionats amb totes les oportunitats que sorgeixen d'incrementar els guanys.

6.9.4. CANVIS APORTATS PEL TERCER ESPERIT DEL CAPITALISME EN EL PLÀNOL MORAL

Mentre que al primer esperit del capitalisme s'inculcava una moral de l'estalvi i al segon una moral del treball, el nou esperit del capitalisme està marcat per un canvi, tant en la relació amb els diners com en la relació amb el treball (Boltanski i Chiapello, 2002).

6.9.4.1. La transformació de la relació amb els diners i les possessions:

En la forma de capitalisme que ha dominat el segle XIX i el primer terç del segle XX als països *desenvolupats*, l'estalvi constituïa la principal via d'accés al món del capital i l'instrument més important per a la promoció social. Els valors de l'autocontrol, de la moderació, de la restricció, de la laboriositat..., que eren molt apreciats per les empreses, eren transmesos en gran part mitjançant la inculcació d'una moral de l'estalvi.

En un món en xarxa, el sentit de l'estalvi no ha desaparegut, però s'hi aplica a altres béns. El principal bé escàs als nostres dies és el *temps*. Així doncs, en aquest món estalvia fonamentalment aquell que es mostra avar amb el seu temps i disposa d'ell d'una manera judiciosa. La qüestió no és estalviar temps merament per acumular-ho, sinó per a poder consagrar-lo a la recerca d'informació sobre els bons projectes i reservar-lo per a poder disposar d'oportunitats que ens permeten implicar-nos en un nou projecte inesperat, però potencialment interessant.

De manera més general, en un món connexionista, la relació quotidiana amb els diners i la propietat s'allunya dels hàbits burgesos tradicionals. Tenint en compte el caire relativament imprevisible dels projectes, es fa difícil de preveure el tipus d'actius que podrem necessitar. Es torna raonable, per tant, preferir més que una possessió total i completa, un accés senzill i temporal a recursos prestats, utilitzats o gastats, en el marc d'un projecte, al mateix temps que es manté la flexibilitat suficient com per a restituir-los en el moment desitjat.

Això no obstant, no implica la desaparició del sentit de propietat, ni molt menys. Ans al contrari, l'antropologia subjacent al tercer esperit del capitalisme duu fins al límit un element que és a l'origen de la concepció liberal de la propietat: la persona connexionista és propietària de si mateixa, no en base a un dret natural, sinó en la mesura en què ella mateixa és el producte del seu propi treball sobre si mateixa. De tal forma que la propietat passa a ser definida per complet com una responsabilitat respecte a u mateix: cadascú, en tant que

artífex de si mateix, és responsable del seu cos, de la seua imatge, del seu èxit i del seu destí.

6.9.4.2. El canvi en relació al treball:

La formació del capitalisme s'ha vist acompanyada per una creixent separació entre l'esfera domèstica i l'esfera professional. Per al segon esperit del capitalisme, la separació entre la vida privada i la professional, de la família i l'empresa, de les opinions personals i les competències professionals..., sembla quelcom inqüestionable, si no sempre als fets, sí almenys teòricament.

En canvi, en un món connexionista, la distinció entre vida privada i vida professional tendeix a difuminar-se sota l'efecte d'una doble confusió: d'una banda, entre les qualitats de les persones i les de la seua força de treball –de forma indissociable, barrejades en la noció de competències-; d'altra banda, entre la possessió personal i la propietat social –depositada en l'organització-. Per tant, resulta difícil distingir entre el temps de la vida privada i el temps de la vida professional.

Aquest esfumament de la separació entre vida privada i professional es dona alhora de la transformació de les condicions i dels ritmes de treball, així com de les modalitats de remuneració. El quadre assalariat a temps complet és substituït pel col·laborador intermitent, que pot ser remunerat de diverses maneres: salari, honoraris, drets d'autor, drets sobre patents...-, la qual cosa tendeix a esborrar la diferència entre rendes del treball i rendes del capital.

Al mateix temps, tota la moral del treball, que havia impregnat de diferents maneres l'esperit del capitalisme, està veient-se afectada. Associada en una primera etapa del capitalisme a l'ascetisme racional i, posteriorment, a mitjan segle XX, a la responsabilitat i al coneixement, tendeix a deixar lloc a una valoració de l'activitat, sense que l'activitat personal, o fins i tot la lúdica, pugui ser diferenciada clarament de l'activitat professional. Fer quelcom, moure's o canviar, està valorat, oposat a l'estabilitat, considerada habitualment com a sinònim d'inacció.

6.10. L'ANCORATGE SOCIOHISTÒRIC DE LES CIUTATS

Es parteix de la premissa que les *ciutats* posseeixen una existència històrica i són, per tant, localitzables en el temps i l'espai. De fet, són diverses temporalitats les que habiten les ciutats. La *primera*, de llarga durada, es refereix a l'axiomàtica en la qual recolza la construcció del bé comú, rastre que es troba en tot el recorregut de la filosofia política occidental –encara estem immersors en aquesta temporalitat-. Aquesta axiomàtica es funda en la tensió entre un axioma d'humanitat comú – igualtat fonamental dels membres d'una societat en tant que pertanyen, amb el mateix dret, a la humanitat-, i una constricció d'ordre –principi de no semblança- que implica la possibilitat de les persones d'accedir a diferents estats de grandesa ordenats en una escala de valors.

La *segona* temporalitat es refereix als termes amb què es qualifiquen els diferents tipus de grandesa legítima i a la selecció de les formes d'existència destacades per a cada u d'ells. Aquests operadors d'equiparació canvien en funció d'una temporalitat més curta en relació a canvis que podem considerar com a contingents sota el model de les ciutats: canvis tecnològics, a les formes de poder, a l'organització familiar... En un moment històric, una forma de vida s'identifica i s'erigeix com a model general, serveix de suport per a una definició de bé comú i com a mecanisme per a jutjar el valor dels éssers en funció de la seua contribució al bé de tots, concebut per aquesta definició concreta.

Per tant, la formació d'una nova ciutat –punt nodal del *nou esperit del capitalisme*- podem interpretar-la com, d'una banda, una operació de legitimació d'un nou món i de les noves formes de desigualtat i explotació en què aquest es base; però d'altra banda, també com una empresa encaminada a fer aquest món més just, minvant el nivell d'explotació que tolera i, d'aquesta manera, limitar els beneficis assolibles per aquells a qui afavoreix.

En definitiva, les ciutats són operadors de legitimació i operadors crítics. Cada ciutat suposa un punt de recolzament per a la crítica de proves disposades per la lògica d'altra ciutat, però al mateix temps, implica una orientació crítica, destinada a cercar els usos inadequats

del món específic en què s'inscriuen les proves de realitat pertinents des del punt de vista d'aquesta mateixa ciutat.

Així, la ciutat apareix com un dispositiu crític *autorreferencial*, intern, immanent a un món en construcció que necessita limitar-se per a poder durar. Per això, una de les característiques més significatives de l'ordre de les ciutats consisteix en posar límits a la força dels forts i en qualificar-los com a grans, només, a condició que interioritzen aquests límits i s'emmotllen a ells.

6.10.1. RELACIÓ ENTRE CIUTATS I ESPERITS DEL CAPITALISME

Les concatenacions societals, en la mesura que estan sotmeses a un imperatiu de justificació, tendeixen a incorporar la referència a un tipus de convencions generals, orientades cap a una noció de bé comú i que pretenen tenir una validesa universal (Boltanski i Thévenot, 1991) El capitalisme no és una excepció a aquesta norma. Allò que anomenem esperit del capitalisme conté necessàriament, almenys en els seus aspectes orientats cap a la justícia, la referència a aquestes convencions (Boltanski i Chiapello, 2002).

L'esperit del capitalisme, considerat des d'un punt de vista pragmàtic, implica una referència a dos nivells lògics diferents: el primer conté un *actant* capaç de dur a terme accions que condueixen a la realització del benefici, mentre que el segon conté un *actant* que, dotat d'un grau de reflexivitat superior, jutja, en funció de principis universals, els actes del primer. Aquests dos *actants* remetent a un mateix actor al qual es pressuposa susceptible de comprometre's en operacions d'elevada generalitat. Sense aquesta competència, li seria impossible comprendre les crítiques adreçades al capitalisme com a dispositiu orientat cap a la recerca de beneficis i no podria forjar tampoc les justificacions necessàries per a fer front a aquestes crítiques.

En definitiva, quan fan referència a bé comú, els autors ens plantegen com el *primer esperit del capitalisme* recolzava en un compromís entre justificacions domèstiques i justificacions comercials. En canvi, *el segon esperit del capitalisme* invoca justificacions que descansen en un compromís entre la ciutat industrial i la ciutat cívica –i de forma

secundària en la ciutat domèstica- .

Per contra, els nous discursos legitimadors del tercer esperit del capitalisme s'expressen de manera imperfecta, mitjançant les sis ciutats identificades, plantejant l'emergència d'una setena ciutat sobre la que descansaria el tercer esperit del capitalisme, la ciutat per projectes, a la qual dediquem el següent apartat.

6.11. LA NOVA CIUTAT EMERGENT: LA CIUTAT PER PROJECTES

Com dèiem adés, els nous discursos justificatius del capitalisme s'expressen de forma imperfecta mitjançant les sis ciutats localitzades a l'obra *De la Justification*. Per a descriure allò que és inacceptable dins del llenguatge de les altres sis ciutats, els autors han donat forma a una setena ciutat, que permet crear equivalències i justificar posicions de grandesa relativa en un món en xarxa.

6.11.1. FONS LITERARIS DE LA NOVA CIUTAT

A diferència de les altres sis ciutats, la seua delimitació no s'ha recolzat sobre un text capital de la filosofia política per a realitzar la seua sistematització¹⁵, sinó que s'ha fet ús d'un corpus de textos de gestió empresarial de la dècada dels '90, que en estar adreçats als quadres dirigits esdevenen un receptacle particularment evident del nou esperit del capitalisme; i així mateix, de l'anàlisi de les diferents propostes concretes presentades per a millorar la justícia social. Per a poder detectar els canvis esdevinguts, s'ha fet una anàlisi comparativa amb un altre corpus de textos de la dècada dels '60¹⁶ (Boltanski i Chiapello, 2002).

¹⁵ Els autors consideren justificable aquest fet per diverses raons, entre les quals destaquem la impossibilitat, a diferència del que ocorria amb els textos clàssics, de recolzar en una tradició exegetica i justificar la seua elecció per un efecte de consagració i per les conseqüències que poguera exercir en la inscripció de temes de filosofia política en la realitat del món social (Boltanski i Chiapello, 2002).

¹⁶ Cadascun dels dos corpus està compost per uns 60 textos, d'entre 5 i 20 pàgines, recopilats gràcies a la biblioteca del Grup HEC. El llistat sencer d'aquests textos el teniu recopilat als annexos de l'obra del *Nou Esperit del Capitalisme*.

Dins d'aquesta literatura, s'ha triat no els escrits tècnics, sinó aquells que proposen nous dispositius de gestió empresarial globals, fins al punt d'inspirar totes i cadascuna de les funcions pròpies de l'empresa. Aquests textos que es poden anomenar de gestió empresarial general, tenen unes fronteres molt fràgils, d'una banda, amb la política i l'estratègia empresarial, i d'altra, amb la gestió de recursos humans.

Aquest corpus de textos l'entendem amb una doble dimensió, per una part, podem veure-hi el receptacle dels nous mètodes d'extracció de beneficis i de les noves recomanacions destinades als mànagers per a crear empreses més eficaces i competitives. Però aquesta literatura no és merament tècnica, a base de receptes pràctiques, sinó que comporta alhora una forta tonalitat moral, malgrat que només fora perquè es tracta d'una literatura normativa que diu allò que ha de ser i no allò que és. Aquests textos no pretenen descriure sinó prescriure.

En tant que literatura pública destinada a suscitar l'adhesió als preceptes exposats i el compromís d'un ampli nombre d'actors, la literatura de gestió empresarial no pot estar únicament orientada a l'obtenció de beneficis, sinó que ha de ser també capaç de justificar la manera d'obtenir-los, donar als quadres empresarials els arguments necessaris per a resistir les crítiques i fer front a les exigències de justificació amb les quals s'enfrontaran. Llavors, ha de mostrar de quina manera obtenir beneficis amb les seues propostes pot ser desitjable, interessant, excitant, innovadora o meritòria. No pot conformar-se a articular motius i incentius merament econòmics, sinó que alhora cal que recolze en objectius normatius que tinguen en compte, no sols les aspiracions personals de seguretat i autonomia, sinó també la manera en què aquestes aspiracions poden imbricar amb una noció més general de bé comú.

6.11.2. DELIMITACIÓ DE LA CIUTAT PER PROJECTES

Boltanski i Chiapello (2002:157) denominen *ciutat per projectes*¹⁷ al nou aparell justificatiu d'adhesió al capitalisme que estaria formant-se en l'actualitat en el marc del tercer esperit del capitalisme. Aquesta expressió ha estat calcada d'una expressió freqüent en la literatura de gestió empresarial: l'organització per projectes. Aquest tipus d'organització evoca una empresa que té una estructura composta per multitud de projectes que integren a persones diverses, algunes de les quals participen de diversos projectes. La naturalesa mateixa d'aquest tipus de projectes es caracteritza per tenir un principi i un fi. Els projectes es succeeixen i es reemplacen, recomponent-se, segons prioritats i necessitats, els grups o equips de treball. Anàlogament, es pot parlar d'una estructura social per projectes o d'una organització general de la societat per projectes.

El projecte s'ajusta a un món en xarxa, o *societat-xarxa*, justament perquè és una forma transitòria: la successió de projectes, en multiplicar les connexions i provocar la proliferació, té com a efecte l'extensió de les xarxes.

En un món reticular, la vida social es compon d'una multiplicació de trobades i de connexions temporals, però reactivables, amb grups diversos, realitzades eventualment a distàncies socials, professionals, geogràfiques i culturals molts grans. El *projecte* és l'ocasió i el pretext per a la connexió, reunint temporalment a persones molt diferents i presentant-se com a *extrem de la xarxa fortament activat* durant un termini curt de temps, però que permet crear vincles més duradors que, encara que romanguen desactivats temporalment, romandran sempre disponibles. Els projectes permeten també la producció i l'acumulació en un món que si fora purament connexionista, no coneixeria més que fluxos sense que res poguera establir-se, acumular-se o cobrar forma. El projecte és precisament una

¹⁷ El terme *projecte* en aquest cas seria una traducció del terme anglès 'project', que designa l'operació consistent en coordinar recursos diversos amb un objectiu concret i per un termini limitat de temps; sense denotar les idees de pla i planificació –que en anglès vindrien recollides pel terme 'plan' i els seus derivats–; ni la seua encarnació en la persona i l'horitzó temporal indefinit del projecte existencial (Boltanski i Chiapello, 2002:157).

proliferació de connexions actives que propicia el naixement de formes, és a dir, l'existència d'objectes i subjectes, estabilitzant i tornant irreversibles els vincles. És, per tant, una *borsa d'acumulació* temporal que, sent creadora de valor, proporciona fonament a l'exigència de fer estendre la xarxa afavorint les connexions.

6.11.3. L'ARQUITECTURA DE LA CIUTAT PER PROJECTES

Dins d'aquest apartat presentarem, de manera sistemàtica, l'arquitectura d'aquesta nova ciutat, basada en la mateixa gramàtica compartida per la resta de ciutats -de manera conjunta amb la resta de móns presentem un quadre resum a l'Annex A-.

Entenem que aquesta formulació que anem a presentar, malgrat que els autors mantenen la denominació de *ciutat*, està descrivint un nou món regit per la lògica de la ciutat per projectes -un món que Thévenot bateja com a *connectionist worth* -món connexionista- (Thévenot, 2000)-, i és així com nosaltres ho entenem i farem ús, malgrat que mantenim el nom donat pels autors.

A. Principis de judici i jerarquia dels éssers

a.1. *El principi superior comú:*

A la ciutat per projectes, allò respecte a què es mesura la grandesa de les persones i de les coses, és l'*activitat*. A diferència d'allò que es podia constatar en la *ciutat industrial* -lògica justificativa típica de la societat welfarista-, l'activitat es confon amb el treball i els actius per excel·lència són aquells que disposen d'un treball assalariat estable i productiu; l'activitat en la ciutat per projectes supera les oposicions entre treball i no treball, entre estable i inestable, entre assalariat i no assalariat, entre allò interessat -fet per interès- i allò voluntari -fet desinteressadament-, entre el que es pot avaluar en termes de productivitat i el que no sent mesurable fuig de qualsevol avaluació comptable.

L'*activitat* està dirigida a generar projectes o a integrar-se en projectes posats en marxa per altres. L'activitat es manifesta en la multiplicitat

de projectes de tot tipus que poden ser duts a terme i que hipotèticament, han de ser desenvolupats de forma successiva, constituint el projecte, dins d'aquesta lògica, un dispositiu transitori.

Cadascú sap, en el moment d'adherir-se a un projecte, que l'empresa a què va a contribuir està destinada a viure al llarg d'un temps limitat, que no només pot, sinó que cal que finalitze. L'horitzó d'un fi inevitable i desitjable acompanya, per tant, el compromís sense haver d'afectar l'entusiasme.

a.2. L'estat de gran:

Saber comprometre's amb un projecte, implicar-se en ell plenament, és el distintiu de l'estat de gran en la ciutat per projectes. Per a comprometre's es fa necessari entusiasmar-se, així com saber confiar en aquells amb què s'estableixen vincles destinats a evolucionar a mesura que es desenvolupa el projecte. Malgrat això, com els projectes són per definició temporals, la capacitat de separar-se d'un projecte, de manera que s'estiga disponible per a nous vincles, és tan important com la pròpia capacitat de comprometre's.

El gran en la ciutat per projectes no és només qui sap comprometre's, sinó també qui és capaç de fer que es comprometa la resta, d'afavorir la implicació, de fer desitjable el fet de seguir-lo, perquè inspira confiança, perquè és carismàtic o perquè la seua visió genera entusiasme.

Lluny de romandre lligat a una professió o aferrat a una qualificació, el gran es mostra adaptable, flexible, susceptible de moure's d'una situació a altra i d'ajustar-se a ella; polivalent, capaç de canviar d'activitat o de ferramenta, segons quina siga la naturalesa de la relació que estableix amb els altres o amb els objectes. Precisament, aquesta adaptabilitat i polivalència li fa *ocupable* en l'univers de l'empresa, és a dir, capaç d'inserir-se en un nou projecte.

La flexibilitat i l'adaptabilitat són ací qualitats que no tenen res a veure amb la docilitat. El gran en un món connexionista és actiu i autònom. És líder de si mateix, pren la iniciativa en els seus

compromisos i sap arriscar-se per a connectar-se, establir contactes amb altres sempre nous i rics en possibilitats. Té tendència a ignorar les diferències entre esferes separades –l'univers privat, professional, mediàtic...-. El món constitueix per a ell una xarxa de connexions potencials.

a.3. *L'estat de petit:*

El *petit*, el perdedor, en la ciutat per projectes és aquell que no és apte per al compromís, que no és inserible en un projecte o que es mostra incapaç de canviar de projecte. Diferents motius de no compromís dibuixen diferents tipus de *petits*.

- Donat que la confiança i les qualitats relacionals constitueixen el ciment dels projectes, el no-apte per al compromís és aquell que no és capaç de confiar en ningú o aquell que no pot inspirar confiança, perquè no dóna allò que s'espera d'ell, no difon la informació que posseeix o 'va a la seua', el que suposa una forma de deshonestedat amb el compromís –oportunisme-.
- El petit és també aquell que no sap comunicar, perquè es troba tancat a si mateix, o perquè té idees endarrerides, perquè és autoritari i intolerant, la qual cosa el torna incapaç d'assumir un compromís.
- La rigidesa, que ve a ser el contrari de la flexibilitat, constitueix en aquest món el principal defecte dels petits. Pot tenir orígens diversos: pot derivar-se de l'afecció a un únic projecte que li resulta impossible d'abandonar quan es presenta un de nou, o fins i tot dels lligams amb un lloc; la qual cosa fa tornar-se immòbil, arrelant-se en el plànol local, la qual cosa tanca al petit en el cercle de contactes ja establerts i l'impedeix fer noves connexions. La rigidesa pot, finalment, trobar els seus orígens en una preferència per la seguretat a costa fins i tot de l'autonomia.

a.4. La decadència de la ciutat:

La ciutat cau quan la xarxa ja no s'estén, i tancant-se en si mateixa, només reporta beneficis a alguns, però no serveix ja el bé comú. Això passa quan el generador de xarxes guarda per a ell la informació, quan teixeix les seues connexions en secret, a les esquenes del seu equip, amb la intenció de no redistribuir els contactes que estableix i de reservar-se per a ell els beneficis.

Les xarxes tancades donen cabuda als atropellaments: són xarxes de *privilegis*, que afavoreixen els endolls, que beneficien fonamentalment els membres de les corporacions tancades sobre si mateixes. Les xarxes tancades donen peu a amiguismes i corrupció –exemple: les màfies-.

a.5. El repertori de subjectes:

Encara que tots els éssers estan dotats de la capacitat d'entrar en relació i de construir una malla de la xarxa, algunes persones concreten en elles mateixes aquesta potencialitat de manera exemplar. És el cas, en general, de totes aquelles persones que, desenvolupant un paper actiu en l'expansió i animació de les xarxes, actuen com a mediadors. Posseeixen l'art de la conciliació de contraris i saben reunir i fer que es comuniquen persones molt diferents.

Entre aquests es troben, en primer lloc, els caps de projecte i els mànagers –en contraposició amb els antics quadres-; però també es troben els *coachs*, que desperten, acompanyen el desenvolupament dels mànagers. També hem d'incloure als clients, els proveïdors i els subcontractistes, quan entren en relacions de col·laboració.

Juntament amb aquests, hem de puntualitzar que es manté altra figura, que és la d'expert. Aquest és també un gran a la ciutat per projectes, un ésser que acumula un saber altament especialitzat, creatiu i personal. Malgrat això, la seua imatge és menys heroica que la del cap de projecte, ja que es considera un ésser menys adaptatiu. El cap de

projecte és aquell capaç de connectar sabers especialitzats ben diferents.

El punt en comú de tots aquests éssers exemplars és que són capaços d'establir els vincles més rics en oportunitats, aquells que estendran la xarxa de la manera més òptima i que es defineixen en gran part per les *distàncies* que són capaços de superar.

a.6. El repertori d'objectes i dispositius:

En un món en què l'operació principal és l'establiment de connexions, és normal trobar una forta presència de les noves tecnologies de la comunicació, que descansen sobre la informàtica.

Els dispositius organitzacionals característics són de caire interpersonal: es dóna molta importància a les relacions cara a cara, a la responsabilització, a la confiança, a les situacions viscudes de forma conjunta, a la paraula donada... Allò més important és intangible, impalpable, informal.

El projecte és el dispositiu central de la ciutat, el qual disposa d'unitat temporal però no espacial, i ha de saber optimitzar els recursos interns, posar-los en paral·lel amb els recursos externs i utilitzar de manera òptima els experts organitzats en estructures en forma de xarxa.

a.7. Les relacions naturals entre els éssers:

Els éssers humans tenen com a preocupació natural el desig de connectar-se amb els altres, d'entrar en relació, d'establir vincles amb l'objectiu de no romandre aïllats. Per a aconseguir-ho han d'inspirar confiança i confiar, saber comunicar, discutir lliurement i ser també capaços d'ajustar-se als altres i a les situacions, segons allò que se'ls demane, sense ser entorpits per la timidesa, la rigidesa o la desconfiança.

B. Els principis de justícia

b.1. *La relació de grandesa:*

La relació entre grans i petits és justa quan, a canvi de la confiança que els petits posen en els grans i del seu zel en el compromís en els projectes, els grans valoren els més petits amb l'objectiu d'augmentar la seua ocupabilitat, és a dir, la seua capacitat d'inserció en altre projecte una vegada finalitzat el darrer. Per a aconseguir això, els grans han de redistribuir els béns escassos a què tenen accés: la informació i la inserció en xarxes. De manera més general, els grans han d'insuflar als altres el seu propi dinamisme i fer-los *despertar*.

b.2. *La fórmula d'inversió:*

En una ciutat per projectes, l'accés a l'estat de *gran* suposa el sacrifici de tot allò que pugua entrebancar la disponibilitat, és a dir, la capacitat de comprometre's en un projecte nou. El gran renuncia a disposar d'un únic projecte per a tota la vida –una vocació, una professió, un matrimoni...-. És mòbil i res ha d'entrebancar els seus desplaçaments, és un *nòmada* (Deleuze i Guattari, 1980).

En aquest sentit, tots els sacrificis consentits tenen com efecte fer créixer la lleugeresa dels éssers, per a afavorir la seua reordenació en ocasió de cada nou projecte. L'exigència de lleugeresa implica, en primer lloc, la renúncia a l'estabilitat, a l'arrelament, a l'afecció a allò local, a la seguretat dels vincles establerts des de fa molt de temps, per romandre disponible per a articular noves connexions.

El gran de la ciutat per projectes és també lleuger en la mesura en què es troba alliberat del pes de les seues pròpies passions i valors, al mateix temps que es troba obert a les diferències. Res ha d'estar per damunt de l'imperatiu d'adaptació ni llastrar els seus moviments. No té altres determinacions que les procedents de la situació i les connexions en què està implicat i que el defineixen per complet (Burt, 1980). La tolerància necessària per a adaptar-se als altres pot considerar-se també en el llenguatge de l'emancipació enfrontada a

l'antiga 'moral burgesa'.

Seguint el mateix principi d'eliminació de tot allò que puga ser un obstacle per a la mobilitat, l'individu lleuger no ha d'estar lligat a un patrimoni, que llastra i sobrecarrega, sinó que ha de preferir altres fórmules per a tenir accés al gaudiment dels objectes, com pot ser el lloguer, en comptes de la propietat. Per les mateixes raons, l'individu connexionista tendeix a no deixar-se captar per les institucions o no deixar-se tancar en un teixit de responsabilitats cap als altres o cap a les organitzacions que té al seu càrrec.

b.3. La prova model:

No es pot jutjar a una persona mitjançant un únic projecte. La grandesa de les persones es manifesta en la prova model que és el pas d'un projecte a un altre. Quan finalitza un projecte es desvelen els passos obligats i es consuma una avaluació, positiva per aquells que, havent augmentat la seua reputació en el transcurs del projecte, s'insereixen en un de nou; o pel contrari, serà negativa quan la incapacitat de mantenir o desenvolupar contactes i de coordinar-se amb els altres, el deixa fora de cap projecte.

b.4. La forma d'expressió del judici i les formes d'evidència:

Algú és apreciat quan la resta desitja conèixer-lo, trobar-se amb ell, recórrer a ell o treballar al seu costat. Aquells de qui no hi ha res que esperar són evitats, mantinguts a distància o simplement ignorats.

Una de les particularitats de les formes en xarxa és que aquells que es troben menyspreats perden tota visibilitat, i fins i tot perden tota existència, ja que a un món connexionista l'existència mateixa és un atribut relacional. Per aquesta raó, un món com aquest no coneix més sanció que el rebuig i l'exclusió, la qual, privada la persona dels seus vincles –la desafiliació en paraules de Robert Castel (1997)-, l'expulsa cap als límits de la xarxa, on les connexions són, alhora, escasses i sense valor. En aquest món, els dispositius de justícia són bàsicament de tipus preventiu. S'han d'anticipar a la possibilitat de la caiguda

recolzant en indicadors preventius.

C. Principis d'antropologia i naturalitat

c.1. *La dignitat de les persones:*

Tots els operadors actius en una xarxa poden accedir a estats superiors en la mesura en què tots tenen la capacitat per a vincular-se els uns amb els altres. El desig de connectar-se és una propietat fonamental de la naturalesa humana. En aquesta antropologia, totes les dones i homes som éssers de contacte i de relació. Aquesta necessitat universal de connexió és la raó per la qual tots podem inserir-nos en xarxes i adquirir ocupabilitat. Ningú està exclòs de partida.

El funcionament en xarxa satisfà també el tret *típicament* humà de voler ser lliure i estar compromès alhora. Sense aquesta dualitat radical que cada u portem dins nostre, la sèrie de compromisos i trencaments dels mateixos, que suposa la ciutat per projectes, es mostraria veritablement inhumana.

c.2. *La figura harmoniosa de l'ordre natural:*

En el cas de la ciutat per projectes, aquesta figura harmoniosa és la xarxa. La xarxa s'imposa als éssers, siguen humans o no, fins i tot a les seues esquenes. Aquesta és una forma d'organització *absolutament* universal; tots els éssers i totes les societats tenen les seues xarxes, que estem acostumats a considerar-les com a vies informals d'informació i influència -malgrat això, anteriorment, l'organització en forma de xarxes era vista amb recel al món de l'empresa i estava marcada amb el signe de la clandestinitat-.

6.11.4. L'ORIGINALITAT DE LA CIUTAT PER PROJECTES: CONVERGÈNCIES I DIVERGÈNCIES AMB LES ALTRES SIS CONFIGURACIONS SOCIETALS

La ciutat per projectes, tal i com l'hem presentada, ens permet emfasitzar les línies de força de la justificació en un món concebut en xarxa. Ara passem a posar de manifest les relacions –convergències i divergències- més significatives amb els altres sis móns. El que volem posar de manifest amb tot aquest apartat setè és la necessitat de la setena ciutat, ja que és més capaç que la resta de donar sentit i estructura a les transformacions socials que estan fent-se realitat en el present.

6.11.4.1. Convergències i divergències amb el món de la inspiració:

La ciutat per projectes té en comú amb el món de la inspiració la importància donada a la creativitat i la innovació. Ambdues lògiques fan èmfasi també en la singularitat dels éssers i de les coses, on la seua diferència constitueix el seu valor.

Malgrat això, mentre que les persones al món de la inspiració són creatives quan estan aïllades dels altres, replegades d'alguna forma sobre si mateixes; a la ciutat per projectes la creativitat depèn del número i la qualitat dels vincles. A més a més, es funciona no tant per la creació individual, sinó per la recombinació. El pes de la innovació està repartit entre actors diferents.

6.11.4.2. Convergències i divergències amb el món domèstic:

Considerada de manera superficial, la ciutat per projectes sembla tenir molts trets comuns amb la lògica domèstica: trobem en ambdós casos un èmfasi a les relacions personals, a les situacions de cara a cara i a la confiança, sobre tot en les relacions laborals. A més a més, la celebració dels avantatges de l'organització familiar també està present als escrits dels autors de gestió empresarial dels '90, que veuen en l'organització familiar la primera font de construcció de xarxes.

En canvi, la lògica domèstica presenta formes de control, de gratificació i de sanció molt diferents a les proposades a la ciutat per projectes. Al món domèstic, les relacions estan predefinides en gran mesura segons les propietats assignades a les persones i, en particular, en funció del lloc ocupat dins de la jerarquia de la família en la comunitat. Els vincles són duradors i no-electius. Les relacions són objecte d'un fort control comunitari possibilitat per la co-presència de les persones en un mateix espai del qual és molt difícil fugir, en la mesura en què és la comunitat, i no la individualitat, on estan situats els recursos (Claverie i Lamaison, 1982).

Al món domèstic l'arrelament comunitari i la presència local tenen un paper molt important en les proves de grandesa. De fet, les relacions laborals estan controlades, en gran mesura, per la intermediació de relacions externes al món del treball, i en particular, per les relacions familiars. Al mateix temps, el nivell d'informació que cadascú té dels altres és molt alt, però aquesta no pot circular lliurement, sinó que el transport de la informació està controlat i subordinat a l'ordre jeràrquic. Aquest elevat nivell de control social i dependència personal té com a contrapartida per als subordinats una certa garantia de seguretat.

En canvi, la lògica per projectes s'oposa punt per punt, en els aspectes esmentats, a la domèstica: les relacions no estan prescrites, cadascú tracta d'establir els contactes que l'interessen amb les persones que vol. La distància espacial no és pertinent; no existeix res que es parega a un territori en què els desplaçaments puguin ser controlats. La circulació de la informació és difícilment controlable. Finalment, a diferència del que posa de manifest el món domèstic, la mobilitat i la inestabilitat són elements fonamentals del substrat d'una persona i una de les condicions fonamentals per a l'accés en la grandesa a la ciutat per projectes.

En definitiva, malgrat que la ciutat per projectes prenga prestat del món domèstic una part del vocabulari mitjançant el qual s'autodescriu –relacions personals, confiança...- així com accions o dispositius que tenen el mateix nom –amistat, afinitats...-, tots ells tenen una naturalesa molt diferent en cada cas.

6.11.4.3. Convergències i divergències amb el món del renom:

Amb una primera ullada, un punt de convergència evident entre ambdues lògiques és el fet que l'extensió de les relacions en un món connexionista és profitosa, també, en la mesura que permet incrementar la reputació de qui les estableix; i que, com que no pot estar en tot lloc, necessita dels altres perquè parlen d'ell, perquè pronuncien el seu nom en el moment oportú (Burt, 1992).

Malgrat això, el món en xarxa no es caracteritza per la transparència, que és una de les característiques del món del renom: cada contacte s'estableix independentment dels altres, sense visibilitat, i sense que existisca un punt en què la quantitat de contactes acumulats pugui ser avaluada de la mateixa forma en què, per exemple, s'avalua la popularitat d'un polític o una estrella de televisió. Avui dia, el món del renom està associat fonamentalment amb la comunicació de masses, mentre que la ciutat per projectes privilegia una comunicació de tipus personal, cara a cara, en petits grups.

6.11.4.4. Convergències i divergències amb el món cívic:

Possiblement aquestes siguin dues lògiques societals que podem entendre com *absolutament* antagòniques. Les justificacions, criteris de grandesa i la resta d'elements que configuren l'arquitectura del món cívic es troben en clara contraposició amb les de la ciutat per projectes, ja que existeix una contraposició de partida: d'una banda, la lògica cívica defensa la preeminència d'allò col·lectiu i a partir d'ací s'articula tota una estructura que juntament amb la ciutat industrial han donat la cobertura justificativa al segon esperit del capitalisme. En canvi, als arrels de la ciutat per projectes, ens trobem una aposta evident per un individualisme en xarxa, és a dir, per una focalització en la importància que cadascú de nosaltres siguem éssers actius, nodes actius, d'un món en xarxa; i aquesta activitat és indeslligable dels éssers, ans al contrari, es constitutiva de la grandesa de les persones a la ciutat per projectes.

6.11.4.5. Convergències i divergències amb el món mercantil:

Entre aquestes dues lògiques els elements més importants per destriar són les divergències fonamentals que trobem. La primera és relativa al temps: la transacció purament mercantil és quelcom puntual i ignora el temps. En canvi, la posada en xarxa de les col·laboracions i els intercanvis suposa la instauració de relacions entre els col·laboradors que posseeixen un caire relativament durador.

La segona fa referència a la transparència: mentre que el mercat es pressuposa transparent per a possibilitar la formació dels preus, les xarxes no poden ser conegudes més que a poc a poc. Cada connexió, així com les transaccions que en ella es realitzen, són de caràcter local.

La tercera és relativa a les relacions personals: mentre que el mercat funciona de manera anònima, o amb una reducció al mínim de les relacions personals; l'exploració de la forma de xarxa suposa la capacitat per a establir i estabilitzar relacions d'interdependència i de confiança a llarg termini.

I finalment, la quarta fa referència a la qualificació dels productes que són objectes de transaccions: mentre que al món mercantil el producte es troba separat de les persones i estabilitzat mitjançant normes o criteris estàndards de qualitat; en un món connexionista el producte, que circula amb dificultat al marge de les persones, és transformat per la relació. En definitiva, en un món connexionista, els productes no són clarament diferenciables de les persones.

6.11.4.6. Convergències i divergències amb el món industrial:

Ací també hem de destacar fonamentalment les divergències entre lògiques. Al món industrial, les persones no són considerades més que en la mesura que desenvolupen diferents funcions i ocupen determinats llocs preexistents, en una estructura organitzacional dissenyada en despatxos especialitzats. Les persones són jutjades pel seu caire funcional.

Al món connexionista, en canvi, les persones són estimulades a desplaçar-se, a forjar per si mateixes els contactes que utilitzen al seu

treball, que per definició no poden estar preestablertes, i a desconfiar de tota estructura i de tot lloc predefinit. La seua flexibilitat, la seua capacitat per a adaptar-se i per a aprendre sense descans es tornen les seues millors qualitats, més importants que els seus coneixements tècnics i la seua experiència.

6.12. CRITIQUES ACUMULADES PER AQUEST MARC D'ANÀLISI

Malgrat que, com hem procurat mostrar, arran de les crítiques que rebia, el pensament i la proposta presentada pels autors anà evolucionant i progressivament, es transformà i va limitar el seu espai d'acció, ens sembla interessant presentar-les de manera sistemàtica, ja que ens donen una imatge prou acurada de les limitacions i problemes que presenta aquesta proposta.

Cal prèviament dir que els mateixos autors crítics amb la proposta del model de les ciutats, no deixen de manifestar l'interès de la proposta i les portes que una via original en les ciències socials pot obrir, per a ajudar a reconciliar l'anàlisi microsituacional amb les transformacions socials de caire macro. Potencialitat, de fet, que ens ha fet apostar per aquest plantejament, malgrat les limitacions del mateix.

Passem, llavors, a apropar-nos a les crítiques més significatives. Algunes d'elles estan més centrades en un nivell d'organització del model teòric i la seua presentació, altres, posen més en qüestió elements de caire epistemològic.

6.12.1. CRÍTIQUES SOBRE LA PRESENTACIÓ I ORGANITZACIÓ DELS DISPOSITIUS DEL MODEL

a. Es critica el seu hermetisme:

Es considera com, malgrat ser *De la Justification* un obra fonamental - en el sentit que pretén fonamentar tota una proposta analítica-, en aquesta obra no queden clarament exposats els conceptes clau de la proposta, la seua articulació i la seua dinàmica particular. Això esdevé més manifest amb la qüestió del 'compromís', que constitueix un

element central del raonament de la proposta, però que no acaba de quedar clar de quina manera es realitza concretament (Isaac, 1996; Pfister, 2001).

També es pot dir el mateix amb la línia que vincula *ciutats i móns*. Les modalitats de pas entre unes i altres queden massa fosques; en el sentit que cap món pot adquirir legitimitat més que en referència a una ciutat, però no s'aclareix com es construeixen aquestes entitats. A l'obra *El nou esperit del capitalisme*, aquest procés queda més clarificat quant a la ciutat per projectes, posant de manifest el paper ocupat pels moviments socials i la crítica en aquest procés, però pel que es refereix a la resta de ciutats i móns, les vinculacions semblen una mica més artificials (Pfister, 2001).

b. Es critica l'heterogeneïtat dels nivells d'anàlisi:

Aquesta heterogeneïtat es mostra clarament present en relació amb els nivells de generalitat dels compromisos que a la pràctica s'estudien i s'analitzen. Podem trobar l'anàlisi de les relacions entre client i una empresa de serveis (Gadrey, 1995); entre les empreses d'una regió i una altra (Salais i Storper, 1993), l'anàlisi d'un sector empresarial (Gómez, 1994)...; així, la diversitat de treballs posen de manifest la qüestió del nivell d'anàlisi pertinent. Trobem anàlisis a nivells més micro, meso o macrosocial, amb el perill que, en el cas per exemple de la noció de compromís i d'altres del model, s'articulen conceptes mancats de sentit perquè són capaços d'explicar tota situació (Isaac, 1996).

c. Es critica la incompleció del model:

Pilippe Juhem (1994) mostra com és possible construir altres ciutats i trobar altres tipus d'arguments que els considerats pel model, articulant el que ell anomena *ciutat de la bondat*, fonamentada en textos de Sant Agustí, però centrada no en el sentit inspirat, com la ciutat inspirada, sinó en el sentit d'entrega com a principi superior comú.

A més a més, aquest autor considera que les persones es diferencien d'acord a altres formes de classificació que les sis proposades: poden

ser ordenades segons la seua bellesa, el seu humor o la simpatia que inspiren, segons la seua religió, la seua cultura o les seues posicions polítiques...; aquests ordres de valor no responen a certs axiomes de construcció d'una ciutat, però possibiliten les operacions bàsiques que els autors reserven per a les ciutats: jutjar, classificar i criticar (Juhem, 1994).

Llavors, el model presentat a *De la justification* presenta un conjunt de sis objectes normalitzats i estandarditzats que sembla ser la postura – en forma *culta*- dels principis de justificació legítima posats en execució per la competència de les persones; però no dóna compte de la riquesa argumentativa, ni dels actors, ni de la lògica pràctica que regeix la situació. Aquest model condueix a l'observador, a l'investigador, a racionalitzar les disputes i li recorda en cada realització discursiva dels actors la matriu de generació d'arguments (Juhem, 1994).

Els mateixos Boltanski i Thévenot accepten la incompleció del model, model en evolució i sotmès a la crítica, en articular la setena ciutat –la ciutat per projectes-, o quan, com fa Thévenot (2000), manifesta explícitament que la llista de móns no està tancada, havent-se implicat ell mateix en l'estudi de la gènesi de nous móns, com ara *the green worth* –el món verd- (Lafaye i Thévenot, 1993; Thévenot, Moody i Lafaye, 2000).

6.12.2. CRÍTiques EPISTEMOLÒGIQUES

d. Es critica la separació entre la recerca de l'acord i els fenòmens de violència:

Els autors separen rigorosament els fenòmens de justificació, que revelen una voluntat d'arribar a un acord justificat i justificable, dels fenòmens de violència, que depenen d'un altre règim d'acció. No obstant, habitualment, la violència física s'acompanya de discursos de justificació –ex.: lluites d'alliberament, violències polítiques 'legítimes', guerres 'justes i necessàries'...-, de tal forma que la violència pot ser un dels mecanismes de pressió emprats per a promoure un acord negociat entre les parts (Juhem, 1994). Així, en principi, no tocaria en una graella d'acords i desacords, incloure els

conflictes violents i pacífics al seu si? No obstant, fer això implicaria admetre que el desenvolupament de les negociacions i el seu resultat no depèn només dels arguments i els principis d'ordre, sinó que hi ha també elements externs a la gramàtica del model, que tenen a veure amb les relacions de forces que s'estableixen entre els actors (Juhem, 1994).

El fons d'aquesta crítica està present en moltes de les reformulacions inscrites al model teòric a partir d'*El nou esperit del capitalisme*, sobretot, quant a la reconceptualització de la noció de prova i la seua dinàmica; però a primera vista, sense acceptar la major, que seria considerar totes les relacions com a relacions de força, en la línia dels plantejaments de Bourdieu.

e. Es critica l'axioma del model sobre 'la igualtat de dignitat dels individus' en un ordre legítim donat:

En efecte, segons els autors, cada persona disposa d'una igual 'potència' que li permet accedir a tots els estats d'un món donat. Per tant, no existeix, des d'ací, res de caire heretat, que pugui anar en favor o en contra dels individus. Aquest plantejament entra en col·lisió i sembla prou problemàtic, en la mesura que les injustícies inherents a tota societat semblen ser el producte de relacions de força. O, tal volta, siguen aquestes relacions de força les que es troben a l'origen de la definició d'ordre de grandesa legítima, tema sobre el qual es manté silenci a l'obra *De la justificación* (Pfister, 2001). Aquesta deficiència, com hem vist, es pretén compensar amb la redefinició de la noció de prova i la rellevància adquirida per les relacions de força en *El nou esperit del capitalisme*.

f. Es critica haver apostat per una sociologia comprensiva enfront d'una sociologia crítica:

Es considera que la perspectiva sociològica que es troba a l'arrel de la proposta dels autors a *De la Justificación*, s'emmarcaria en una sociologia comprensiva –en un sentit weberian– i no crítica. De fet, en la posició de partida dels propis autors es posa explícitament de manifest com la seua pretensió és comprendre la naturalesa dels dispositius pels quals els individus justifiquen les seues accions, i no

la de posar-les en judici (Ambrard i cols, 1996). D'aquesta manera, els individus en aquesta perspectiva són capaços de reflexionar i raonar els seus comportaments, de fet les justificacions que ells utilitzen per a explicar les seues accions són les que s'han de tenir en compte. La qual cosa s'oposa clarament a una sociologia crítica que intenta anar més enllà dels propis interlocutors per a detectar les 'veritables' raons de les seues accions (Pfister, 2001).

Des d'ací, la proposta de Boltanski i Thévenot explícitament dona poca importància a la història, la cultura, i les explicacions macrosociològiques de la societat; de tal forma que du a la seua aplicació pràctica a considerar determinants les variables contextuals, que delimiten en gran part les condicions per les quals les proves de grandesa es formen, així com les possibilitats de realització dels dispositius de compromís (Pfister, 2001). A aquest excessiu microsituacionisme es pretén, com ja hem comentat, donar resposta mitjançant els canvis generats al model a partir de l'obra de Boltanski i Chiapello.

g. Es critica l'aposta *subjectivista* de la proposta:

En línia amb la crítica anterior, la proposta presentada per Boltanski i Thévenot es considera que carrega massa sobre una perspectiva subjectivista de la realitat. De fet, el principi superior comú, que és una convenció subjectiva, es troba a la base de l'acció. A més a més, hi ha quasi un absolut silenci en relació amb els elements materials i objectius que puguen trobar-se en la recerca del conflicte i l'acord. És a dir, la dimensió 'objectiva' tendeix a atenuar-se en profit d'una visió més subjectivista de la realitat social, on se subestima la dimensió material de l'activitat humana (Pfister, 2001).

De fet, sembla com si Boltanski i Thévenot hagueren decidit sacrificar deliberadament les 'dimensions' –estructura social, interès i trets dels agents- que preocuparia tradicionalment a la sociologia clàssica que ells critiquen, per atendre a altres dimensions de la realitat social; sent conscients, per tant, que no aporten una teoria que pretenga entendre el fenomen social en tota la seua complexitat –com ells mateixos admeten- (Juhem, 1994).

Aquesta aposta subjectivista, retrau de nou una discussió clàssica, com és l'aposta per la determinació de l'acció de les persones enfront del lliure albir. La postura presentada per Boltanski i Thévenot sembla situar-se del costat del lliure albir, en considerar com a focus d'estudi la situació concreta, plantejant la potencial igualtat de tots els actors, que se situen en una escala de grandeses només depenent d'una prova situada, la qual cosa permet canviar de lloc a l'escala en situacions diferents. Però anant més enllà, trobem com aquest lliure albir està limitat pels mateixos autors, ja que els actors no són els creadors de les lògiques de justificació –les ciutats li són prèvies-, ni el seu ús, ja que el fet d'emprar la lògica d'una ciutat ve determinat per la naturalesa de la situació, així com per la necessària coherència de l'argumentació (Juhem, 1994). Així, la proposta dels autors, s'apropa a la sociologia que ells mateixos criticaven per estructuralista.

En semblant situació ens trobem amb un dels conceptes clau dels autors, com ara el que han denominat *capacitat metafísica*, considerada com una competència que se suposa que té tothom, la qual permet *alçar-se* a les persones sobre la situació específica, sent capaces d'anar més enllà; aquesta noció està a l'arrel del principi d'equivalència. Aquesta capacitat, com ens planteja Boltanski (2000), no suposa cap adhesió a una representació mentalista del funcionament de la vida social. Ans al contrari, perquè una competència siga tal, ha d'ajustar-se a l'ordre dels móns als quals s'aplica. Llavors, la construcció d'un model de competència ha de recolzar, alhora, sobre una anàlisi de la disposició de les situacions en què les persones es veuen en la necessitat de realitzar operacions de crítica o de justificació, sobre els dispositius situacionals i sobre els objectes que les componen.

D'entrada, sembla aquesta competència, com és definida, amb un fort caire situacionista; però pensada amb major detall i tenint en compte, com hem dit adés, que els móns són previs a les persones i les situacions específiques i tenen ja determinats els seus continguts, i, a més a més, hi ha móns que en èpoques específiques de la història de les societats capitalistes es tornen discursos dominants i cosificats en les institucions, inscrits a l'esperit del capitalisme de l'època, es torna de nou a desmuntar aquesta imatge de lliure albir.

Perduda la càrrega de lliure elecció, el concepte de capacitat metafísica s'apropa *perillosament* a un dels conceptes plantejats per Bourdieu (1991), la *competència lingüística*, que aquest autor entén com una competència social que s'adquireix en la pràctica, mitjançant un procés d'acostumament amb les pràctiques discursives del grup en què el subjecte és produït. Mitjançant aquest procés de familiarització amb uns espais, pràctiques, discursos que reproduïxen els esquemes fonamentals de divisió del món social del grup en què es troba, el subjecte adquireix la competència social que li permet ser membre del grup i, amb ella, interioritza l'ordre social del grup: les seues divisions, les seues fronteres, les seues estructures... (Martín Criado, 1998).

En resum, moltes d'aquestes crítiques, així com l'evolució donada entre les dues obres fonamentals del model presentat, mostren una deriva davant d'un primer moment d'enfrontament directe i evident amb les aportacions de la sociologia que els autors acusen de massa estructuralista, fent una aposta marcadament situacionista; cap a un model d'anàlisi que permet la reflexió sobre les lògiques de justificació a les situacions micro, permeten llançar lligams als elements macrosocials, així com obrir les portes a la complementarietat teòrica amb plantejaments més preocupats per la potencialitat constructora i limitant de l'estructura social –dels quals farem ús al llarg del treball de camp que seguidament presentem per a ajudar a entendre en major profunditat la ferramenta educativa estudiada-.

BLOC IV
TREBALL DE CAMP: POSANT A PROVA EL MODEL DE
LES CIUTATS

“L’únic pensament viu és aquell que es manté a la temperatura de la seua pròpia destrucció”

(Edgar Morin)

Allò que ens permet aquest marc analític presentat, i què és una de les seues potencialitats que el fan més atractiu als nostres interessos, és establir lligams entre els elements macrosocials –les transformacions socials-, el nivell mesosocial –els PGS com a projecte formatiu-, i el nivell microsocia l –els docents i les entitats concretes-. És l’establiment i la reflexió vers aquests lligams a allò que dedicarem la resta de la Tesi.

Una vegada delimitats i detallats els elements macrosocials que considerem més rellevants i que caracteritzen l’emergència del capitalisme flexible i el declivi del model social de l’Estat del Benestar; obrim la secció empírica de la Tesi analitzant primerament – abans d’entrar a l’anàlisi del material qualitatiu obtingut mitjançant les entrevistes en profunditat- el marc regulador dels PGS, des de la mirada de la lògica dels móns que acabem de presentar en detall.

Llavors, en primer lloc, analitzem la normativa de PGS per a localitzar les lògiques i dispositius de compromís presents a la mateixa. Ho fem amb la pretensió de posar de manifest l’interès particular que té estudiar els PGS, en ser un dispositiu regit per la lògica per projectes ancorat al si d’un sistema educatiu alien a aquesta lògica. És a dir, un dispositiu que obre una porta a l’entrada de la lògica justificativa del tercer esperit del capitalisme i de la lògica productiva del capitalisme flexible, al si d’un sistema educatiu que representa un baluard de les lògiques dominants a la Societat Salarial –ara en declivi-.

Seguidament, passarem a analitzar amb les mateixes ulleres –les de les lògiques de justificació- les entrevistes en profunditat realitzades a docents de PGS al País València. Aquestes entrevistes permeten una anàlisi doble; d’una banda ens permet identificar les lògiques de

justificació presents a les entitats per a les què treballen les persones entrevistades, i d'altra banda, també ens permet l'anàlisi dels seus discursos laborals i docents. Llavors, d'una banda, presentarem l'anàlisi de les entitats implementadores de PGS, i d'altra les lògiques de justificació dels/de les docents entrevistades.

En definitiva, la idea amb les anàlisis de les entrevistes és fer una anàlisi social dels discursos presents en aquestes, aprofitant la graella analítica de les lògiques de justificació i les seues potencialitats; complementant amb l'aportació d'altres autors rellevants l'anàlisi, per a millorar l'enteniment de les entrevistes i de les relacions establertes entre els nivells micro, meso i macro. Deixem per a una secció posterior de la Tesi les conclusions més generals que permetan reflexionar sobre el marc teòric i analític presentat, les seues limitacions i avantatges, així com sobre possibles línies de treball futur.

Prèviament a passar a la presentació de les anàlisis esmentats, considerem de gran interès fer menció i presentar amb cert detall el treball de J.L. Derouet (1989), on fa ús de la graella analítica articulada per Boltanski i Thévenot per a aprovar-se a l'estudi dels centres educatius francesos; i que ens permet entendre també altre tipus d'institucions educatives (regions educatives, unitats educatives de tot tipus, districtes educatius, sistemes de formació...), la qual cosa ens serà de gran utilitat en el moment d'apropar-nos a l'enteniment de les entitats gestores de PGS al País Valencià i del propi sistema educatiu en què s'emmarquen els PGS, així com dels propis docents.

Un estudi de referència: el treball de J.L. Derouet sobre les organitzacions educatives franceses

El plantejament de l'autor és, a partir dels principis de justícia, desenvolupar models normatius complets d'institucions educatives, on s'establisca la coherència entre una definició específica de saber, una idea d'infants, una justificació de la selecció escolar, una concepció de les relacions naturals entre els agents implicats, especialment entre mestres i alumnes.

En revisar les institucions educatives franceses, va arribar a la conclusió que de les sis lògiques societals definides per Boltanski i Thévenot, no totes estaven igualment presents a les institucions educatives franceses: les lògiques cívica, domèstica i industrial, permetien donar resposta de manera completa a les qüestions plantejades al paràgraf darrer, permetent articular un model 'pur' d'institució educativa regida per cada una d'aquestes lògiques. En canvi, les lògiques mercantil, inspirada i del renom, per les seues pròpies naturaleses, no permetien articular un model complet i coherent d'institució educativa, estan presents més bé en la denúncia dels models existents.

Passem a caracteritzar cadascú dels tres models 'purs' d'institució educativa caracteritzades i finalment comentarem breument les denúncies i entrebancs que presenten les altres tres lògiques societals.

a. El model cívic:

El principi cívic juga un paper fonamental a causa dels lligams que el nugen, després de la Revolució Francesa, a l'edificació de l'educació pública, lligam que perdura mitjançant la regulació administrativa. El principi darrer d'aquest és l'interès general: els individus no són considerats en tant que tals sinó en tal que encarnen un interès o valor general. Llavors, les relacions són d'entrada més justes en quant més desingularitzades siguen. Aquest model cívic té el seu reflexe als diplomes, estaments i graus nacionals, a un ensenyament fonamentat sobre els valors universals i sobre disciplines escolars fortament constituïdes.

A priori, aquestes concepcions plantegen una forta via col·lectivista. Cada unitat educativa es considera una projecció particular d'una definició nacional d'institució educativa, i donat que està ancorada a una societat local, certa extraterritorialitat es considera signe d'independència de la institució vers la societat que l'envolta. Això no implica que estiguen coartades les relacions personals, però han de passar per la referència a valors generals i particularment han de fer referència al 'saber'. La identitat de l'establiment educatiu pren força

com a institució de salvaguarda del saber científic, culte, front als nepotismes o els interessos del mercat.

La pedagogia cívica està clarament vinculada a les disciplines, que constitueixen una manera d'organització del saber on s'encaixen coneixements diversos en ordre a un petit nombre de principis de major nivell de generalitat. Això implica la ruptura de l'escola amb el saber llec. Els professors ancoren la seua legitimitat en la pertinença a aquesta comunitat disciplinària deslocalitzada, sent controlats per una instància més allunyada que representa aquesta comunitat. Aquesta jerarquia vertical i intradisciplinària els aparta de tot control local, el qual constituiria per a la moral cívica una pressió inacceptable.

b. El model domèstic:

El model cívic presentat adés es troba en forta tensió amb el model domèstic, que reposa, contràriament al model cívic, sobre una continuïtat entre l'educació dels infants en la família i en l'escola. El criteri de justificació domèstic no és pas la generalitat dels principis, sinó la cohesió i la bondat d'una petita comunitat, arrelada en els seus principis.

L'establiment domèstic és així una comunitat escolar que vetlla per la qualitat de les persones que la componen i per la qualitat de les relacions entre elles, més que entendre-la com un servei públic justificat per l'aplicació d'una norma nacional. Un dels temes favorits de la pedagogia domèstica és denunciar el tall existent entre l'escola i el carrer, entre l'establiment i l'entorn local, entre la cultura i allò quotidià. Tots aquests plantejaments estan governats pel principi de la continuïtat abans esmentat.

L'objectiu de la pedagogia domèstica és abordar la formació del caràcter. Les taxonomies pedagògiques parlen fonamentalment d'un 'saber estar', que s'oposa al 'saber' valorat per la tradició cívica, o al 'saber fer' de la tradició industrial. Des d'aquesta perspectiva, l'educació no passa per una relació analítica i despersonalitzada amb el coneixement –com seria l'aposta cívica–, sinó per una impregnació global que passa més per l'afectivitat i les relacions personals que per

la intel·ligència. La divisió disciplinar és un problema per a aquesta teoria d'aprenentatge global i continuista. L'exercici canònic d'aquesta pedagogia és l'estudi de l'entorn immediat, del medi que ens envolta quotidianament.

El control sobre els docents és exercit no per una jerarquia llunyana, sinó per la pròpia comunitat en la que s'arrela. El control és més permanent i difós, estenent-se a tots els aspectes de la vida, a les qualitats morals, alhora que la propi ensenyament.

En relació a la selecció escolar, tant la tradició cívica com la industrial, amb mecanismes i arguments diferents, comparteixen la voluntat de justificació de l'escola per a la mobilitat social. Aquest no és pas la tradició domèstica, que justifica l'escola com a espai d'aprenentatge i formació de la vida i per a la vida. Aquesta tradició no rebutja les jerarquies, ans al contrari, però les prefereix de caire discret, tenint com a metàfora de funcionament l'estructura familiar, on la jerarquització és més bé de caire 'natural', ve donada de naixement.

L'avaluació domèstica, en compte del plantejament meritocràtic cívic o la proliferació de tests industrial, pretén evitar les proves que es centren en les diferències d'execució. Els instruments d'avaluació domèstics responen a plantejaments globals i subjectius, es prefereixen els treballs en grup que els individuals, on més que valorar l'execució individual i les qualitats cognitives, es posen en pràctica qualitats humanes com ara la cooperació i l'ajuda mútua.

c. El model industrial:

El principi regulador del model industrial és el rendiment, el qual explica una de les preocupacions centrals de la lògica industrial sobre l'avaluació: avaluació de l'execució dels alumnes, avaluació dels mestres, avaluació de les institucions educatives i del sistema educatiu en el seu conjunt.

De forma similar a una empresa, el cap de l'establiment escolar ha de disposar d'una iniciativa extensa. A diferència del paper central cívic

del coneixement abstracte o de la postura domèstica de la rellevància de les relacions personals cara a cara, la lògica industrial es recolza sobre els objectes, que semblen manar sobre l'evolució de les institucions. Dut al límit aquest plantejament, l'estructura d'ensenyament presentaria un alumne en relació amb una pantalla. Des d'ací, es defensaria l'evolució de les institucions escolars cap a centres només d'avaluació periòdica, espais on es concentraren diversos recursos tècnics. En definitiva, la postura industrial és la de deixar fora tota "metafísica", siga aquesta cultural –cívica- o relativa a la vida quotidiana –domèstica-, per a centrar la qüestió educativa sobre problemes tècnics.

Així, l'objectiu primer de l'ensenyament no és ni el saber, ni el saber estar, més bé és una sèrie de "sabers fer" que la pedagogia per objectius descompon en coneixement operatiu, com es descomponen les tasques de producció industrial. Davant de les crítiques i les denúncies de conductisme pedagògic anti-humanista, la pedagogia industrial es justifica en nom de la democratització dels estudis: els sabers fonamentals amb la pedagogia industrial esdevenen accessibles a tothom, independentment del seu origen social i cultural.

Llavors, la qüestió de la selecció deixa de ser un problema moral per al plantejament industrial: les desigualtats en capacitats entre els individus són un fet, i la seua mesura només és un problema tècnic. L'avaluació, per tant, està justificada de forma 'natural', i l'esforç només consisteix en fer-la la més objectiva possible, reduint els marges d'errada.

Aquest plantejament relativitza l'interès de la separació dels sabers en disciplines, la prioritat és acordar els mecanismes operatius –de caire normalment interdisciplinar- sobre els sabers disciplinars.

d. Les denúncies inspirades, del renom i mercantils:

Com dèiem, aquestes tres lògiques no permeten articular una proposta completa d'institució educativa, però des d'elles es fan diverses denúncies de les lògiques presentades adés.

Des del món de la inspiració, des de la seua referència a la inspiració natural, a la intel·ligència, al seu brot espontani des de l'esperit, serveix de fonament per a denunciar les normes burocràtiques o retòriques que l'obstaculitzen, tornant-se causa d'avaluació no l'essencial –la inspiració, el brot d'intel·ligència- sinó l'anecdòtic.

D'ací es dedueix un entrebanc evident per a la lògica inspirada en el moment d'articular qualsevol tipus d'institució educativa, ja que la inspiració brolla de dins –no pot ser 'ensenyada'. Un altres obstacle són els seus vincles amb l'elitisme: la justícia a l'escola implicaria el reconeixement dels dons que posseeixen els individus, i l'escola llavors ha de deixar que els alumnes expressen lliurement el seu geni, valorant-se aquestes manifestacions del geni.

Des del món del renom, la concepció educativa parlaria d'una institució per a transmetre la opinió i la forma de veure el món d'aquesta mateixa institució. Aquesta postura ha estat més bé un plantejament emprat per a criticar al propi sistema educatiu francès –marcadament cívic-, en denunciar que la formació impartida més que una veritat incontrovertible, era l'opinió d'un grup dominant que pretenia establir-la com a veritat, considerant així l'excel·lència escolar com un mecanisme de conformació de mentalitats.

Des del món mercantil, la seua crítica i les seues limitacions tenen a veure amb el rebuig de la permanència de la idea de servei públic. Aquest plantejament està fet d'esquenes a les lleis de l'oferta i la demanda; el sentit de servei públic fa que l'oferta pública mantinga una situació d'independència sobre la demanda.

En definitiva, el treball de Derouet és un exemple d'aplicació de la reixa d'anàlisi del model de les ciutats a un camp concret com ara el sistema educatiu francès; que ens aporta elements de reflexió i anàlisi,

així com claus de comprensió, en el moment d'afrontar l'estudi d'un recurs educatiu propi del sistema educatiu espanyol com ara els PGS, així com per a entendre el mateix sistema educatiu i les entitats implicades.

Llavors, una vegada presentada breument l'aportació d'aquest autor, obrim pròpiament la secció empírica d'aquesta Tesi, començant per l'anàlisi de la normativa reguladora dels PGS al País Valencià des de la graella analítica de les lògiques de justificació.

<p style="text-align: center;">INDEX CAPÍTOL 7 LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LA NORMATIVA BÀSICA DELS PGS</p>
--

7.1. ELS PGS COM A DISPOSITIU REGIT PER LA LÒGICA PER PROJECTES

7.2. ALTRES LÒGIQUES PRESENTS ALS PGS

7.2.1. LA PRESÈNCIA DE LÒGIQUES DOMÈSTIQUES

7.2.2. LA PRESÈNCIA DE LÒGIQUES INDUSTRIALS

7.2.3. LA PRESÈNCIA DE DISPOSITIUS DE COMPROMÍS DOMÈSTICS-INDUSTRIALS

7.2.4. LA PRESÈNCIA DEL MÓN CÍVIC

7.3. COMENTARI FINAL SOBRE LA REGULACIÓ DELS PGS

CAPÍTOL 7. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LA NORMATIVA BÀSICA DELS PGS

L'anàlisi es circumscriu a les dues ordres autonòmiques valencianes que detallen l'estructura i característiques dels PGS, les quals han estat la base per a presentar l'apartat de la Tesi dedicat a caracteritzar els PGS –i que teniu adjuntades de forma annexa a la Tesi-. La regulació legal dels PGS a penes és més extensa, centrant-se bàsicament en les convocatòries anuals de PGS i les ordres de concessió i denegació, així com ordenaments legals que concreten elements presents a les dues ordres base¹⁸. Però també hem de dir que aquesta regulació és molt 'feble' comparada amb la resta de l'ordenament educatiu de la LOGSE; els PGS estan regulats per formules legals d'ordre menor, amb només dos nivells jeràrquics: una ordre-marc de 1994 renovada al 2000, i diverses resolucions només sotmeses a aquesta. A més a més, aquesta feblesa cal contextualitzar-

¹⁸Algunes d'aquestes normatives que concreten les ordres base són les següents:

- La resolució de 25 de gener de 1995, d'instruccions d'organització de PGS. En ella s'estableixen mecanismes per regular les activitats dels PGS. Aquestes instruccions s'han anat revisant d'any en any, introduint modificacions, generalment en el mode de funcionament econòmic dels PGS. A més a més, és a aquestes instruccions on es detallen les tasques que han de dur a terme els formadors, com ara les programacions i memòries, així com informes diversos sobre el PGS i els estudiants.
- La resolució de 27 de gener de 1995, de pràctiques en empresa. És la normativa que permet la realització de pràctiques per part dels estudiants de PGS, assimilant-les en certa mesura a les pràctiques que realitzen els estudiants de FP regulada.
- La resolució de 7 de maig de 1997, pla experimental de centres públics d'ensenyament secundari 1997/98 (DOGV 2998, 23-5-97). És a partir d'ací que comença a haver-hi IES gestionant PGS.
- Resolució de 7 d'abril del 2000, resolució de convocatòria per a IES i CPEE (DOGV 3729, 12.4.00). En esta resolució s'obre la possibilitat d'impartir PGS als CPEE. L'originalitat d'esta norma radica que es tracta de centres públics d'educació especial, especialitzats en l'atenció a persones amb necessitats educatives especials tal que la seua integració en els centres ordinaris no resulta possible. El fet que aquests centres puguen impartir PGS permet que centres específics i personal especialitzat en el treball amb aquesta població pugan atendre-la degudament des d'aquest recurs formatiu.

la també en el context educatiu d'aprovació d'aquestes ordres: una ordre de 1994, que s'implementa de manera experimental fins la implantació generalitzada de l'ESO –Educació Secundària Obligatoria–; i l'ordre de 2000 –que deroga l'anterior–, que s'aprova en el mateix moment en què s'espera la aprovació d'una nova llei educativa per part dels governs populars, amb la pretensió de reforçar el sistema escolar.

El primer que volem destacar, malgrat que siga evident, és que estem parlant uns textos legals, un textos públics que pretenen regular de manera impersonal i col·lectiva un recurs educatiu, mitjançant mecanismes propis de l'Estat. Llavors, ens trobem davant un tipus d'objecte que respon d'entrada a una lògica de justificació inscrita al *món cívic*, on la màxima expressió dels seus objectes característics són els textos legals, les lleis. Però, què estan regulant, normativitzant, aquests textos legals? En definitiva, què estan creant?

Ens trobem com un document prototípic del món cívic està donant carta de realitat, està construint, un tipus de dispositiu educatiu que lluny de respondre a una lògica cívica, s'articula com a *projecte*, en el sentit que hem donat a aquest concepte: es posa en marxa un recurs educatiu que té una durada determinada, que cada any es renova, es reorganitza, què té un principi i un fi clarament definits, què crea un grup de treball específicament per aquest temps i que no té cap certesa de durada més enllà del PGS. En definitiva, aquests textos legals allò que fan és donar marc legal a la introducció dins el sistema educatiu regulat de la lògica de *la ciutat per projectes*.

Per a entendre la rellevància d'aquesta inscripció de la ciutat per projectes al si del sistema educatiu regulat, cal situar i caracteritzar el mateix sistema educatiu. Vist aquest des del focus de la lògica de les ciutats, el sistema educatiu regulat és un dispositiu de compromís entre dues lògiques: la cívica i la industrial. Els elements pròpiament cívics són visibles a aspectes com: (a) l'articulació d'un sistema que pretén donar cobertura a un dret que es considera universal: el dret a l'educació; (b) la homogeneïtzació dels continguts a impartir i a aprendre amb la pretensió d'eradicar les desigualtats d'origen entre l'alumnat; (c) l'articulació de mecanismes de representació col·lectiva

democràtica al si dels centres educatius; (d) la participació de tots els col·lectius implicats a algunes de les decisions que es prenen als centres.

Els elements pròpiament industrials els trobem presents a: (a) la sistematització de l'organització dels centres en departaments i seccions docents, per a organitzar al professorat, amb diversos càrrecs i amb tasques clarament assignades: director, subdirector, cap de departament, coordinador d'àrea, cap d'estudis...; (b) la seqüencialització i estructuració dels continguts formatius a impartir: en temes, en lliçons, en cursos, en cicles...; (c) el funcionament intern dels centres mitjançant planificacions, organigrames...; (d) la forta separació disciplinària que existeix, sobretot a secundària, on ens trobem assignatures independents per cada disciplina acadèmica amb la impartició de la docència de cada especialitat pel especialista corresponent, pel docent acreditat de cada matèria específica; i on els aprenentatges tenen sentit en si mateixos, són rellevants per la matèria que s'està impartint, sense pretensió de transversalitat ni d'integralitat vers la totalitat dels continguts curriculars (e) els mecanismes d'avaluació, que a cada pas que donem al sistema educatiu van adquirint un marcat caire industrial, passant d'avaluacions més difuses i genèriques a la primària a proves de rendiment puntual, on es valora l'execució de cada alumne de manera individualitzada; són proves estandarditzades, mitjançant les quals es pretén obtenir una prova de rendiment individual i asincrònica, que permet quantificar el nivell d'execució i distingir a cada alumne de la resta de companys i companyes de classe, podent classificar-los gràcies a la puntuació obtinguda.

També trobem, dins d'un gran dispositiu de compromís com és el sistema educatiu espanyol, altres dispositius de compromís de menor grandària relativa però de molta importància, entre els que volem destriar el mecanisme d'accés a la funció pública: mitjançant oferta pública s'estableixen els requisits i continguts a ser avaluats, amén del propi procés d'avaluació, terminis de presentació i d'altres continguts de manera igual per a tothom –lògica cívica-, emprant-se un mètode d'avaluació semblant al dels alumnes i al qual se l'afegeix també una prova pràctica on mostrar la seua professionalitat –lògica industrial-; a

més a més l'acreditació de la professionalitat dels candidats a funcionari docent, es fa mitjançant la certificació de l'adquisició dels coneixements necessaris per a la plaça de docent que es vol ocupar gràcies el títol o document oficial específic corresponent –lògica cívica-, així com mitjançant les seues experiències docents prèvies així com l'execució a la pròpia prova d'accés a la funció pública – lògica industrial- com ja hem comentat, i també mitjançant l'articulació legal d'un període de prova de sis mesos, on el docent que ha superat l'oposició és avaluat en la seua pràctica docent –lògica industrial-, decidint-se en finalitzar aquest termini si és apte o no per ser funcionari docent -existint la possibilitat de ser declarat 'no apte' una persona malgrat haver aprovat l'oposició; possibilitat, tot siga dit de pas, que no tenim constància que s'haja donat, de tal forma que més bé és una possibilitat merament legal-.

En resum, ens trobem davant un gran acord cívic-industrial dins el qual, mitjançant la posada en marxa dels PGS, s'introdueix una lògica de funcionament nova i rupturista, la ciutat per projectes.

7.1. ELS PGS COM A DISPOSITIU REGIT PER LA LÒGICA PER PROJECTES

La figura del 'projecte' estructura la proposta normativa dels PGS, la qual cosa és central per a la nostra hipòtesi de considerar als PGS com una forma de regulació i d'introducció de la ciutat per projectes al si del sistema educatiu regulat. És a dir, els PGS són projectes educatius amb una durada determinada prèviament, que tenen sentit en si mateixos –amb un principi i un fi-, que generen una vinculació puntual i transitòria –entre administració pública i entitat implementadora, entre aquesta i els formadors, i entre aquests i els alumnes-.

El model per projectes als PGS es veu enfortit per la provisionalitat dels mateixos com a mesura educativa, en ser considerats una mesura compensatòria al si del sistema educatiu, i per tant amb voluntat de desaparèixer a curt o mig termini, sense ànim d'estabilitzar-se, ja que

es considera que dóna resposta a situacions conjunturals i no a necessitats estructurals.

El projecte s'ajusta a un món en xarxa, justament perquè és una forma transitòria: la successió de projectes, en multiplicar les connexions i provocar la proliferació, té com a efecte l'extensió de les xarxes. En un món reticular, la vida social es compon d'una multiplicació de trobades i de connexions temporals, però reactivables. En aquesta línia, trobem l'obertura de la possibilitat d'articular compromisos puntuals, aliances, entre les administracions públiques –Conselleries d'Educació i Treball- i altres entitats, tant públiques –ajuntaments, centres educatius públics, empreses públiques...- com privades – ESAL, centres educatius privats, empreses...-, en el moment d'implementar PGS. Aquestes aliances van creant xarxa, només duren tant com dura el PGS i poden ser reactivades en el futur si hi ha un interès mutu.

A més a més, en relació amb la ciutat per projectes, també es visualitzen altres elements característics d'aquesta; com ara la presència del discurs de l'ocupabilitat, entesa com aquell benefici que ha d'extraure l'alumne del PGS. Aquesta, l'ocupabilitat, és el benefici més evident al món del treball que s'obté d'un pas profitós per un projecte en un món connexionista, és el fruit de les relacions de grandesa a aquest món: gràcies a haver passat pels PGS l'alumne i el docent milloren la seua ocupabilitat posterior en altres projectes, creixen les seues possibilitats en ser cridats a participar d'altres projectes.

D'altra banda, altre element de visibilització de la ciutat per projectes és el fet de que no hi ha cap tipus d'organització o sistematització de l'oferta, només s'exerceix un control 'a posteriori' sobre l'oferta per part de l'administració pública, a partir de les sol·licituds anuals de les entitats que volen impartir PGS; canviant de sentit la relació d'oferta/demanda educativa. No és l'administració qui articula una oferta educativa de PGS, sinó les entitats que ofereixen el PGS que volen impartir, i aquestes ofertes es recolzen en l'oferta d'alumnes que puga recaptar l'entitat i l'oferta de mitjans dels que puga disposar. A aquesta cadena de relacions mana el principi d'activitat, l'entitat

demana un PGS si pot posar-lo en marxa gràcies a tenir alumnes i mitjans per a fer-ho i l'administració ofereix PGS depenent de les entitats que estan disposats a dur-los a terme. És la possibilitat de fer, de romandre actius, el principi articulador de l'oferta de PGS.

A més d'aquestes presències més explícites de la ciutat per projectes a la normativa reguladora dels PGS, com volem mostrar seguidament, la resta de lògiques presents – que entrarem a detallar seguidament- són posades al seu servei de la lògica connexionista. Primerament passem a explicitar la presència d'aquestes, així com de diversos dispositius de compromís que podem trobar, per a posteriorment justificar aquest ús interessat per part de la lògica per projectes a l'apartat de conclusions.

7.2. ALTRES LòGIQUES PRESENTS ALS PGS

A més dels plantejaments explícitament connexionistes, trobem elements que ens remetent fonamentalment a tres lògiques de justificació: la domèstica, la industrial i la cívica. De fet, el protagonisme d'aquesta triada el trobem en la mateixa explicitació dels objectius a assolir pels PGS, on hi ha tres objectius: un objectiu que parla de la necessitat d'una tasca de compensació educativa per a reinserir a l'alumne a la secundària obligatòria o a la formació post-obligatòria, i que ens remet a l'ideari cívic; tenim un segon objectiu que emfasitza la necessitat de capacitat professionalment als alumnes de PGS i que ens remet als discursos de caire industrial; i, per últim, tenim un tercer objectiu que centra en seu èmfasi en la importància de fomentar i empenyar el procés de maduració personal de l'alumne, la qual cosa ens remet als plantejaments educatius domèstics.

Seguidament passem a detallar la presència d'aquestes tres lògiques i dels dispositius de compromís que apareixen entre elles.

7.2.1. LA PRESENCIA DE LÒGIQUES DOMÈSTIQUES

En primer lloc, volem destacar la significativa presència de les lògiques domèstiques, que és més important si cap ja que aquesta lògica estava molt present als principis de la organització dels sistema educatiu regulat, abans que aquest fora controlat i organitzat des dels mecanismes de l'Estat i la professió docent fora professionalitzada –i considerada professió d'Estat-. És a dir, el dispositiu cívic-industrial que suposa el sistema educatiu regulat actual, es construeix parcialment front al model domèstic anterior.

Concretament, trobem una aposta domèstica en la insistència per adaptar-se a les necessitats dels alumnes, volent fomentar un tracte personal i proper amb els alumnes de PGS. En aquesta clau, es considera necessària una tasca de tutorització permanent dels formadors vers els alumnes, un seguiment continuat, per a poder avaluar els canvis que es van donant en el dia a dia. D'altra banda, també s'insisteix en la necessitat que el PGS fomenti la maduresa personal dels alumnes, una maduresa que els prepare per a les tasques pròpies de la vida adulta. No només per a treballar, sinó per a ser adults integrals, per a desenvolupar habilitats socials que les puguin servir per a desenvolupar-se com adults al món adult. En aquest sentit podem entendre l'entrada a gestionar PGS d'entitats que semblen respondre millor a aquests principis de proximitat –com ara els ajuntaments i de percebre l'educació amb una visió més integral amb un tracte més proper als alumnes –com les ESAL, a les quals se les pressuposa pel mateix fet de no tenir afany de lucre, cert proïsme, cert interès per les persones i el seu desenvolupament integral-; a més a més, la grandària de moltes d'aquestes entitats, reduït, permet a l'administració educativa entendre a aquests contextos com més familiars i, per tant, entorns on és més senzill funcionar d'una manera més domèstica –que als IES, amb una estructura que respon a rebuig de les lògiques i pràctiques domèstiques, articulant un dispositiu com el que hem descrit adés, de caire cívic-industrial-.

En segon lloc, també trobem una deriva domèstica a la reducció de la grandària dels grups de PGS, amb un màxim de 15 alumnes –només ampliable per raons excepcionals a partir de la normativa de 2000-, i

amb un equip docent base format d'entrada per dos docents, el de bàsica i el d'específica, concentrant-se la tasca domèstica només en dues figures de referència. Aquest plantejament permet un major tracte personalitzat i una major adaptació dels continguts formatius, així com un enfortiment dels lligams relacionals entre mestre/alumne, ja que no hi ha, d'entrada, un ball de professors segons l'assignatura – com passa a l'ensenyament regulat, sobretot a la secundària-. De totes formes, la normativa de 2000 permet l'augment del grup de docents, malgrat que de manera excepcional.

En tercer lloc, destaquem també la major laxitud en les acreditacions professionals que han de justificar els docents de PGS en comparació amb els docents de primària o secundària del sistema educatiu regulat. Aquests últims han de posseir el títol específic corresponent a la plaça que volen ocupar o estant ocupant; en canvi, d'una banda, per a ser docent de PGS de la formació bàsica es rebaixen els requisits, permeten la docència a qualsevol persona amb la diplomatura de magisteri, fora de la branca que fora. Aquest criteri es fa menys exigent encara a partir de la normativa de 2000, on s'obre la porta a qualsevol mestre de primària, de secundària, diplomad o llicenciat universitari.

D'altra banda, en relació al docent de la formació específica, la laxitud és encara major, ja que no s'especifica cap acreditació específica, sinó que ja des de la normativa de 1994 es diu que té que ser “un expert en l'àrea de formació corresponent”, deixant al criteri de cada centre implementador el decidir quins criteris empraran per a considerar a una persona expert o no. Llavors, tenim que hi ha una desregulació de les acreditacions per a ser docent de PGS, que permet l'entrada d'altres criteris més enllà dels reconeixements formals i l'experiència professional reconeguda, en el moment de triar-los; i allò que és més important, permet evitar i no fer ús de les restriccions d'accés a la docència que delimiten la resta del sistema educatiu. Només es corregeix mínimament aquesta tendència general a les dues figures docents, en demanar que als PGS de necessitats educatives especials hi haja, almenys, un docent que tinga o una diplomatura en educació especial o una llicenciatura en pedagogia, psicologia o psicopedagogia.

Per últim, és significativa la indeterminació dels continguts formatius a impartir. D'aquesta manera, als PGS ja no està present l'aposta homogeneïtzadora de la formació regulada, obrint la porta decisió particular per part de l'entitat implementadora de quins són els continguts més adients per a impartir segons, d'entrada, del tipus d'alumnat que tindran, de les seues capacitats i les seues limitacions; així com dels recursos dels que disposa i pot comptar la mateixa entitat.

7.2.2. LA PRESENCIA DE LòGIQUES INDUSTRIALS

No ens ha d'estranyar massa el fet que les lògiques relatives al món industrial, en figures més o menys pures o de compromís amb altres móns, estiguen presents a la normativa reguladora dels PGS, ja que aquest recurs educatiu presenta una clara aposta per la capacitació professional dels seus alumnes adreçada a afavorir la seua posterior inserció laboral, siga directament després del PGS o retornant al sistema educatiu per a millorar la seua capacitació professional. Malgrat això, no podem perdre de vista que la qualificació que aporta un PGS és de baix nivell, de fet es correspon al nivell 1 de qualificacions professionals a nivell europeu, el nivell més baix de l'escala –el nivell 2, per exemple, es correspon la formació professional regulada-, per davall del qual no hi ha cap reconeixement ja.

Un dels punts claus que fa presents les lògiques industrials és la insistència al llarg de les dues ordres base de la consideració d'aquest recurs com a pont cap al món del treball, de tal forma que es recomana que la formació bàsica –en principi adreçada a recuperar o adquirir habilitats i coneixements relatius al llenguatge, les matemàtiques i les ciències socials- estiga al servei de la formació professionalitzadora, que estiga vinculada, que siga una formació bàsica aplicable, practicable. A més a més el pes en hores lectives de la formació professionalitzadora és significativament superior al de la resta d'àrees juntes. També hi ha una clara insistència en la rellevància de que les pràctiques que es facen siguen el més 'reals' possibles, fins i tot possibilitant en una de les modalitats de PGS – la modalitat de

formació-ocupació- fer pràctiques en empresa o tenir contractes de treball amb els ajuntaments.

Altre dels elements que evidència la presència del món industrial seria el nivell de detall respecte a l'organització i estructuració dels PGS. A diferència de la resta de normatives i legislacions adreçades a la regulació del sistema educatiu, on s'exerceix un fort control sobre la forma i els continguts a impartir; a la normativa dels PGS ens trobem amb una clara prescripció de la forma, però com dèiem adés, amb una molt laxa determinació dels continguts a impartir. Llavors, només la forma dels PGS queda clarament regulada per criteris de caire industrial: es detallen les hores que ha de durar així com el marc temporal de durada –curs lectiu-; com s'han de distribuir eixes hores entre les àrees formatives bàsiques; quins són els mecanismes i canals administratius per a derivar els alumnes als PGS; el nombre d'alumnes mínim i màxim... Aquesta dedicació a la clarificació, organització, estructuració..., que hi ha a la normativa dels PGS respon a una lògica industrial. Malgrat que aquesta regulació formal no és tan tancada com a la resta del sistema educatiu, implica un grau de concreció significatiu, tenint en compte la tendència a la laxitud a la resta d'elements que caracteritzen els PGS.

Un tercer element vindria a ser el fet que aquest recurs educatiu està delimitat a un cert grup d'alumnes que han d'acreditar certs requisits: l'accés està delimitat a persones que no hagen assolit els objectius formatius bàsics del l'educació regulada i que, per tant, no tinguen el reconeixement formal del certificat GESO. Alhora han de tenir una edat compresa entre els 16 i els 22 anys -per a la normativa de 1994, ampliant-se el marge d'edat fins els 25 a la normativa de 2000-. Aquests dos requisits responen a criteris industrials, tant de nivell d'execució personal com d'ordenació del sistema educatiu per un criteri com l'edat.

Es planteja la diversificació dels recursos educatius en funció de criteris d'execució. No planteja el pas de tothom pels PGS per homogeneïtzar el procés educatiu –que vindria a implicar una lògica cívica-, sinó que distingeix a aquells alumnes que no han estat capaços d'assolir els mínims dins el sistema educatiu regulat, i que per tant

necessiten una eina educativa adaptada a les seues mancances. D'altra banda, la divisió i agrupació dels alumnes per edats no aparegué al sistema educatiu fins que es va fer obligatori i de masses, i respon a les exigències d'homogeneització i seqüenciació ordenada dels continguts. La divisió per edats afecta als cursos, amb un criteri industrial rudimentari i arbitrari (nascuts fins el 31 de desembre) per a una distribució del coneixement més racional, científica –fonamentada en plantejaments com els piagetistes, que relacionen directament l'edat de les persones amb el tipus de coneixements que li són accessibles-.

7.2.3. LA PRESENCIA DE DISPOSITIUS DE COMPROMÍS DOMÈSTICS-INDUSTRIALS

El dispositiu de compromís més important entre ambdues lògiques es centra en el model d'avaluació dels alumnes. Es planteja un model d'avaluació on no hi ha una prova discreta –un test-, sinó que es considera l'avaluació com una acció continuada al llarg del temps, on avaluar allò après i els canvis esdevinguts de manera individualitzada, l'evolució de l'alumne concret. Amb aquestes claus, l'avaluació respondria a una lògica domèstica. Però, també es demana que aquesta avaluació tinga finalment una nota, una dada objectiva -entre 1 i 10, on a partir de 5 es considera una avaluació positiva- que valore a la persona en cada mòdul realitzat -resultat prototípic d'una avaluació de caire industrial-, deixant de banda altres formes d'avaluació molt més domèstiques, emprades històricament a l'educació primària, com ara PA –progressa adequadament- o NM –necessita millorar-.

A partir de l'ordre de 2000, aquesta barreja entre lògiques domèstiques i industrials es concreta una miqueta més a l'avaluació, demanant als docents que consideren com a criteri avaluatiu l'*assistència amb aprofitament* a cada un dels mòduls que componen el programa formatiu dels PGS. L'assistència ha de ser almenys als dos terços de les hores de cada mòdul, i l'aprofitament es segueix avaluant amb la mateixa escala esmentada abans, i a més a més, el certificat que reconeix el pas pel PGS s'ha de fer constar les hores dedicades a cada mòdul i la qualificació obtinguda en cadascú d'ells.

7.2.4. LA PRESENCIA DEL MÓN CÍVIC

D'altra banda, com comentàvem al principi, en ser textos legals, el fet mateix de tenir aquest format i de respondre als formalismes propis d'aquest tipus de textos: argumentacions des de la pròpia llei, articulació i enunciat en un format legalista..., respon a un plantejament típicament cívic. El llenguatge utilitzat emprava una retòrica on les figures no són individus concrets, sinó col·lectivitats, i la raó de ser té a veure amb la voluntat general, amb els drets dels ciutadans. Tots aquests plantejaments responen al món cívic. Malgrat que aquest discurs cívic queda molt afeblit en no tenir un reconeixement, en forma de titulació, la formació i capacitat rebuda, quedant-se només en un mer certificat que no és equiparable a cap reconeixement de la formació professional regulada i tampoc permet l'accés als mòduls d'aquesta –si volen entrar en un mòdul han de superar la prova d'accés igualment-.

Més enllà del llenguatge i la forma emprada, també hi ha certes manifestacions presents a la norma dels PGS que les podríem considerar com a cíviques: són certs compromisos per a la democratització de les organitzacions educatives. Concretament, trobem en aquesta línia la necessitat d'articular grups de treball per a dur a terme els PGS, els quals responen a lògiques més democràtiques de presa de decisions; com també la introducció de la possibilitat de participar en la presa de decisions del PGS als alumnes, plantejant la possibilitat de consultar als mateixos alumnes per a decidir algunes de les activitats que es facen, així com el respecte als seus interessos com a col·lectiu. Aquest procés de democratització, malgrat que amb mecanismes i instruments diferents, també està present a la resta del sistema educatiu regulat, amb l'exigència d'articular departaments, claustres i consells com a òrgans col·legiats de govern; així com la possibilitat per part dels alumnes de cert espai per a la configuració del seu currículum amb assignatures de caire optatiu.

Altre element cívic a destriar és el caire compensatori que presenta aquest recurs educatiu. Davant la constatació del fracàs escolar en el marc del sistema educatiu obligatori d'un grup d'estudiants, els PGS pretenen 'compensar' les mancances acumulades al llarg del procés

educatiu per aquests, per a que els alumnes una vegada passat pel PGS puguen retornar al sistema educatiu, i així mantenir el principi cívic de la igualtat en el procés educatiu per a reduir les diferències de partida entre els alumnes.

7.3. COMENTARI FINAL SOBRE LA REGULACIÓ DELS PGS

Fonamentalment, la normativa dels PGS es presenta com la regulació d'un objecte de la ciutat per projectes –un projecte-, on predomina al seu si la component domèstica, amb la presència també de la lògica industrial, i de forma més secundària la lògica cívica. Partim de dues hipòtesis de treball en relació amb la regulació dels PGS: a. Que els PGS representen la introducció de la lògica de la ciutat per projectes al si del sistema educatiu regulat; i b. Que la resta de lògiques presents a la regulació dels PGS es troben al servei de la lògica per projectes. Passem a justificar cada una d'aquestes hipòtesis.

a. Perquè podem afirmar que els PGS suposen l'entrada de la lògica de la ciutat per projectes al si del sistema educatiu regulat?

La resposta, a grans traços, ve a ser: perquè els PGS reuneixen les característiques formals bàsiques d'un projecte i forcen a funcionar segons aquesta lògica als actors que giren entorn a ells, acostumant-los a aquesta lògica de funcionament. Anem a justificar en detall aquesta resposta:

a.1. Els PGS tenen un principi i un final, són transitoris. Aquesta és la naturalesa dels projectes: estar delimitats en el temps. Els projectes estan destinats a succeir-se, a reemplaçar-se, per dos motius fonamentals:

- Perquè així *permeten el canvi i forcen la recomposició de les xarxes* que els possibiliten i a la reubicació dels actors que giren entorn a ells. Si en compte de funcionar per projectes s'institucionalitzaren en una estructura estable, les xarxes en què s'insereixen no s'expandirien, sinó que s'atrofïarien. Els

projectes són necessàriament limitats en el temps perquè, d'aquesta manera, els actors implicats en ells romanen mòbils.

- Perquè eixa temporalitat i successió és necessària per a provar la vàlua relativa dels actors i els projectes. En la ciutat per projectes, la prova del valor d'allò que s'ha fet radica en la capacitat d'inserir-se en un nou projecte, i és aquesta i només aquesta la prova de bondat del treball fet als PGS. I això afecta a tots els actors implicats:

- Les *entitats* no acumulen punts per portar molts anys fent PGS, ni se sotmeten a una avaluació prèvia sobre la seua idoneïtat per a gestionar-los; cada any en la sol·licitud parteixen d'un 'zero teòric', amb la sola condició que hagen sigut capaços de posar en peu un nou projecte, de reunir l'equip -físic i humà- necessari i d'enrolar o interessar a qui hagen d'interessar per a poder presentar-ho. Diem 'zero teòric' perquè és indubtable que haver dut a terme en el passat altres projectes posa a algunes entitats en millor situació que a altres per a muntar a temps un projecte de les característiques requerides, però aquest 'saber fer' no s'avalua de forma independent; sabran que són bons o que allò que han fet val si se'l donen novament, no d'una altra manera. També diem que és un 'zero teòric' ja que a partir de la regulació de 2000 dels PGS al País Valencià, hi ha una recomanació expressa en la norma per a que els instituts presenten propostes de PGS de la modalitat d'iniciació professional, i que les ESAL i entitats locals ho facen de la modalitat de formació-ocupació; de tal forma que si presenten una proposta de la modalitat 'esperada' teòricament tenen major probabilitat de que l'administració acabe donant el seu vist i plau a la proposta. Però aquesta 'predisposició' només és a una categoria global d'entitats, després cada entitat específica es troba amb el mateix problema que comentàvem adés en relació amb el "saber fer", només

sabrà valorat positiva o negativament la seua entitat si s'els aprova o no un nou PGS.

- Els *formadors i formadores*, per la mateixa estructura de l'eina, no acumulen antiguitat en l'entitat per a la qual treballen, ja que treballen sempre per obra o servei; i tampoc acumulen punts per a les oposicions - és com si no treballàrem en el sistema educatiu-. També els formadors i formadores, doncs, es troben al final del projecte davant de l'única prova possible de tenir que inserir-se en un nou projecte. Sabran que són bons si tornen a comptar amb ells (per a un altre PGS o, fins i tot, per a un projecte de major envergadura), no d'una altra manera –amb l'excepció dels docents d'institut, que són membres de la plantilla de l'institut que assumeixen o es veuen empenyats a cobrir les seues hores docents, total o parcialment, amb els PGS, i que reben els beneficis d'estabilitat i acumulació d'antiguitat propis de la seua condició de funcionaris, no per ser docent de PGS-.
- Els *usuaris*, pel fet d'haver realitzat el PGS, no obtenen accés directe a res -de la mateixa manera que cap situació anterior els acostava necessàriament a entrar en un PGS-: si han de passar a un altre projecte (per exemple, un TFIL) hauran de seleccionar-los; si volen entrar en la formació regulada hauran de superar la prova d'accés; si volen treballar hauran de passar la prova del contracte. Al final del PGS, l'usuari queda en la situació de tenir que reconnectar-se a un nou projecte, siga de l'índole que siga, i el seu 'aprofitament' del PGS s'evidenciarà precisament en la seua capacitat d'accedir a un altre projecte-sistema, en compte de quedar-se penjat i parat.

a.2. En tant que projectes, els PGS construeixen xarxa i forgen vincles, són ocasió i pretext per a establir connexions. Ací ni alumnes, ni empreses de pràctiques, ni professionals o experts, venen donats o

oferts. No hi ha mapes escolars, no hi ha borses d'oferta de llocs de pràctiques accessibles a totes les entitats, no hi ha borses de treball d'experts. Per això la sol·licitud-concessió d'un PGS obliga a l'entitat gestora, en primer i principal lloc, a activar les seues xarxes i vincles amb destinataris (o instàncies de derivació de destinataris), professionals i empreses per a poder dur-ho a terme. Aquest treball de construcció i reactivació anual de xarxes és el primer efecte bàsic del format dels PGS, la *conditio sine qua non* per a poder començar tan sols. Aquestes xarxes solen tenir un marcat caràcter local i hi participen un ampli nombre i diversitat d'actors. En aquesta línia, concretament en relació amb els alumnes, no només ens trobem davant la construcció de xarxes, sinó que també i tant important com això, es troba la destrucció d'altres xarxes. Es pretén articular vincles prosocials, resocialitzadors, i alhora trencar o canviar la direcció d'altres –considerats asocials, anòmics, disruptius...-, amb la pretensió d'afavorir la promoció social dels joves més que el seu perjudici.

a.3. Els PGS, com tot projecte, fan productives les xarxes ja existents, estableixen formes, garantint que les xarxes evolucionen en direccions creadores de valor. És a dir, rendibilitzen xarxes de recursos i relacions, donen sentit a les connexions i relacions amb què les entitats compten, les posen en joc per a una activitat determinada en un cert període temporal. D'entre els agents implicats, els més beneficiats d'aquesta rendibilització són els propis formadors, als quals la lògica de la mobilitat els permet anar canviat de lloc de treball, accedir a informació diversa, mantenir contactes amb el món productiu gràcies a les pràctiques en empresa...

a.4. L'adhesió als PGS (el compromís) és voluntari, tant per part dels usuaris com de l'entitat: no hi ha manera d'obligar a un alumne a assistir a un PGS, i no hi ha forma d'obligar a una entitat a oferir-lo; ni tal sols l'administració educativa pública s'obliga a oferir-los. Malgrat que sembla estrany, així opera la lògica dels projectes: forçant/promovent l'activitat voluntària, així com l'autonomia en els actors. Autonomia que pren la forma d'*autogestió de la pròpia trajectòria* en els alumnes -i l'Estat no els acredita per a res, ni ningú adquireix compromís futur cap amb ells...; com a màxim, el pas pel PGS els capacita més per a gestionar ells els seus recursos i el seu

futur-, i forma d'*autogestió dels propis recursos i la pròpia activitat professional* en les entitats -elles sabran capacitar-se, buscar-se la vida, trobar els recursos i les aliances necessàries perquè el projecte siga viable...; l'administració posa en marxa una dinàmica que les activa, però també amb les entitats eludeix qualsevol compromís o obligació de suport posterior, perquè ningú els obliga a optar-. També trobem aquesta voluntarietats als mateixos docents, on es fomenta l'autonomia en forma d'*autogestió de la seua trajectòria professional* -canvien de projecte si trobem altre amb millors condicions: més salari, més durada...; com la temporalitat és permanent, el compromís no s'acaba d'arrelar-.

a.5. Les entitats gestores de PGS es converteixen, d'aquesta manera i per temps limitat, en agents mediadors entre grups o sectors socials entre els quals els vincles són dèbils, escassos o inexistents. En concret, per allò que té a veure als PGS, la seua funció essencial, molt més que la de cap labor educativa que es puga desenvolupar realment en eixe temps, és la d'activar -o reactivar- els vincles dels usuaris amb el sistema educatiu i/o el mercat laboral: traure de sa casa o del carrer als joves ja desconnectats o en seriós risc de desconnexió, i posar-los en contacte amb el sistema educatiu / mercat laboral, tractant de reabsorbir o franquejar la distància que els separa d'aquests àmbits. Per a aquesta funció de mediació és necessari que els projectes siguen temporals, fins i tot de curta durada.

Aquest conjunt d'elements exposats ens permeten mostrar la nostra primera hipòtesi de partida: els PGS representen la introducció de la lògica de la ciutat per projectes al si del sistema educatiu regulat. Aquest fet és de central importància, ja que la lògica per projectes trenca l'històric aïllament del sistema educatiu; tornant-se els PGS una punta de llança de l'entrada de les lògiques del capitalisme flexible en un edifici tradicionalment allunyat de les transformacions a les lògiques productives, on fins i tot entitats 'no-educatives' -com les ESAL i les entitats locals- entren a gestionar i a implementar una eina educativa contemplada en la llei reguladora del sistema educatiu -la LOGSE-.

Ara passem a mostrar també com les diverses lògiques presenten a la normativa reguladora dels PGS no invaliden la primera hipòtesi, sinó més bé posen de manifest com la ciutat per projectes és capaç de fagocitar altres lògiques, per a posar-les al seu servei.

b. Perquè podem afirmar que la resta de lògiques presents a la regulació dels PGS estan al servei de la lògica per projectes?

Considerem que allò que es posa de manifest i s'objectiva en unes normatives com les dels PGS és que la ciutat per projectes tira mà de la resta de móns, els *usa* en el seu profit. La ciutat per projectes, com ja hem reiterat diverses vegades, té com a principi superior comú l'activitat, que es concreta en projectes, i aquests poden ser del que siga –com posen de manifest Boltanski i Chiapello, poden ser des d'un projecte humanitari a un projecte delictiu-; allò important és romandre actiu, és que hi hagen projectes. Allò que importa és tenir 'ocupats' a joves, formadors, entitats..., més que els continguts i la forma de les activitats que les mantenen ocupats. Llavors, perquè no projectes regits per lògiques diferents a la de la ciutat per projectes sempre i quan s'ajusten a les limitacions pròpies d'un projecte (caducitat, renovació, canvi...)? Limitacions que, per suposat, en el marc de la ciutat per projectes són avantatges i no entrebancs.

Amb aquest prisma entenem la recuperació d'elements característics del món domèstic en la normativa dels PGS. Aquests elements, a primera vista, representen una involució en el plantejament del sistema educatiu, que ens retrotrau a un model previ d'organització de l'educació –d'abans de tornar-se una professió d'Estat-. Però, al nostre parer, aquests elements són emprats amb una utilitat diferent a la pròpia del món domèstic, no responen als principis superiors de la lògica domèstica: la jerarquia, la tradició, la generació...; sinó que estan al servei d'una redefinició, d'una fagocitació d'elements domèstics per part de la ciutat per projectes.

Els elements domèstics presents a la normativa dels PGS són un clar atac a l'estructura articulada pel sistema educatiu regulat. Recordem que els PGS formen part del sistema educatiu espanyol regulat per la LOGSE, i que aquest representa un dispositiu compromís

fonamentalment cívic-industrial. Aquest compromís, que com han posat de manifest Boltanski i Chiapello es fonamental al segon esperit del capitalisme i, per tant, al capitalisme prototípic del model de societat que hem definit com a societat salarial, es troba en crisi i les seues lògiques es troben en declivi.

Com dèiem, els elements domèstics són un atac a aquest dispositiu cívic-industrial en diversos fronts: davant la regulació i prescripció del currículum formatiu, als PGS s'advoca per la indefinició de partida dels continguts formatius, que vindran reflectits a la proposta de l'entitat i que poden ser modificats i reestructurats al llarg del procés d'implementació del PGS; davant una pràctica pedagògica als centres públics mitjançant la qual es pretén tractar a tothom per igual per evitar qualsevol tipus de favoritismes, als PGS es vol recuperar el tracte proper, personalitzat, la intensificació de les relacions entre docents i discents; i davant l'estricta regulació de l'accés a la funció docent, als PGS es desregula l'accés a formador/a de PGS. Com vèiem, la pretensió d'aquests dispositius d'arrel domèstica és caminar cap a la desregulació i desformalització de les lògiques educatives establertes al sistema educatiu regulat, ja que la seua rigidesa i estatisme impedeixen el desenvolupament de les bondats de la lògica per projectes. Bondats defensades pel capitalisme flexible mitjançant el seu aparell justificatiu –el tercer esperit del capitalisme–.

En aquesta mateixa línia ens trobaríem amb el model d'avaluació regulat a la normativa dels PGS, que combina elements domèstics i industrials; de tal manera que rebaixa i difumina l'avaluació prototípica del sistema educatiu regulat: el test, la prova puntual de rendiment individual –malgrat que en la pràctica no la impossibilita tampoc-. L'acord amb la lògica domèstica rebaixa la rigidesa de la prova, permetent l'entrada de criteris més subjectius i processuals. A més a més, aquesta avaluació no ve avalada per un reconeixement en forma de titulació que l'omplira de sentit –només hi ha una mera certificació-, desdibuixant el sentit mateix d'avaluar, permeten llavors que criteris ben diferents als referits als coneixements adquirits o les capacitats i habilitats demostrades entren en lloc en el moment d'avaluar als alumnes –per exemple: donar la possibilitat a l'alumne de fer de nou el PGS suspenent-lo, donar-li més pers avaluatiu als

canvis percebuts en la conducta i els hàbits de l'alumne...-. En definitiva, allò que es fa és desdibuixar, rebaixar, un dels mecanismes més potents de classificació, diferenciació i organització del sistema educatiu: el sistema d'avaluació, multiplicant els criteris possibles i descafeinant la importància dels resultats.

En definitiva, com ja expressàvem a l'apartat de la Tesi dedicat als punts de convergència i divergència entre la ciutat per projectes i el món domèstic, en aquest cas la ciutat per projectes pren prestats del món domèstic una part del seu vocabulari mitjançant el qual s'autodescriu, així com accions o dispositius que tenen el mateix nom, però tots ells tenen una naturalesa molt diferent a la que tindrien pròpiament al món domèstic. En aquest cas, estan al servei de l'entrada de la lògica per projectes al si del sistema educatiu, en plantejar un funcionament adaptatiu, flexible, desregulat, desformalitzat..., dels PGS.

Tal volta la lògica domèstica sembla, pel seu caire informal, relacional, rebutjador d'ordres i estructures artificials...; més senzillament fagocitable per la lògica connexionista, que es mou molt bé entre les relacions informals, els contactes... Però, com volem mostrar, també elements i dispositius que presenten un caire industrial i cívic, malgrat venir de lògiques més clarament antagoniques amb la lògica per projectes, també podem ser fagocitades, posades al servei d'aquesta darrera.

En relació a la presència d'elements i dispositius de caire industrial, toca destacar d'entrada com aquests són d'un 'industrialisme feble', és a dir, no plantegen ancoratges forts de la lògica industrial en la normativa dels PGS. Si fem memòria, la presència industrial es localitzava al fet que es feia èmfasi en la importància de la capacitat professional als PGS i les concrecions de l'organització i l'estructura bàsica dels PGS. Aquests dos elements, malgrat presentar un caire industrial, presenten una regulació industrial feble, ja que –com vam comentar en analitzar aquests punts- es fa un èmfasi en la capacitat professional, però aquesta és de baix nivell i no té un reconeixement legal a nivell de titulació; i per l'altra banda, es planteja una organització i una estructuració dels PGS que només afecta a la forma

dels mateixos, ni afecta als continguts ni a les acreditacions dels formadors i formadores, aconseguint-se bàsicament determinar i concretar l'estructura bàsica que ha de tenir tot projecte de PGS que vulga ser subvencionat per a ser implementat, i poc més; donant-li una imatge 'industrial' a una pràctica per projectes.

Qüestió a banda és la delimitació de caire industrial dels criteris que han de tenir els candidats a alumne de PGS. Aquesta delimitació, que diferencia –i per tant discrimina- uns alumnes d'altres és contrària al compromís amb la lògica cívica articuladora del sistema educatiu, ja que contradiu l'ideal cívic d'igual ensenyament per a tothom; atacant l'equilibri feble que sempre implica l'acord entre dues lògiques al voltant d'un dispositiu de compromís. La funcionalitat industrial ací triomfa sobre la pretensió d'igualtat i d'homogeneïtzació de la població; i acompanya i unifica forces amb la crítica que la ciutat per projectes llança front aquests plantejaments cívics, defensant una oferta formativa desregulada, que s'adapte a les possibilitats d'activitat existents, i criticant la rigidesa i l'estatisme de l'oferta educativa regulada. Però, aquest efecte discriminatori no fa desaparèixer totalment el compromís del món industrial al cívic, observant la permanència d'un 'civisme feble' que respon a allò que coneguem com polítiques de 'discriminació positiva', on es pretén ja fora de l'educació obligatòria donar una nova oportunitat compensatòria als 'fracassats/des' d'aquesta.

En definitiva, per allò que tal vegada sí estiga servint aquest sentit industrial no és per a assegurar una adequada i reconeguda qualificació professional dels seus alumnes, sinó més bé per a la preparació i adoctrinament dels sectors més baixos del mercat laboral, en la línia d'adaptar-se posteriorment de la millor forma possible a les condicions del mercat de treball, preparant mà d'obra barata i semi-qualificada per a les necessitats productives del capitalisme flexible, desenvolupant i estimulants en els alumnes hàbits i pràctiques productives generals, com ara: respecte als horaris, adaptabilitat, propensió al canvi...

En relació a la presència d'elements i dispositius de caire cívic, d'entrada hem de valorar la reduïda presència d'elements que tinguen

reflexe en aquesta lògica. Bàsicament allò que permet la presència cívica és donar una capa de vernís cívica a la lògica per projectes que conté la regulació dels PGS, gràcies a l'ús del llenguatge i l'estructuració típica dels textos legals. D'aquesta forma, es legitima amb un document legal, típic del món cívica, l'entrada de les lògiques connexionistes al si del sistema educatiu.

Respecte a la introducció d'elements democràtics al procés de presa de decisions als PGS, que afecten als alumnes i al treball en equip dels professionals; cal dir que aquesta és una fórmula a posteriori, és a dir, que no afecta ni té capacitat de decisió sobre els elements fonamentals del PGS delimitats per la lògica per projectes, sinó més bé pot aprofundir en l'adaptabilitat i la flexibilització de continguts i pràctiques dels PGS: suggerir activitats noves a fer, canviar l'organització horària, canviar la planificació docent, modificar els continguts formatius... Aquestes pràctiques i dinàmiques venen regides per principis connexionistes –adaptabilitat, coordinació, flexibilitat...- que són possibilitats per aquestes pràctiques, en principi, de caire cívica.

D'altra banda, el plantejament del PGS com un recurs compensatori, posa de manifest el fracàs de l'aparell cívica-industrial al que respon el sistema educatiu obligatori, en eliminar les diferències de partida entre els menors, generant ell mateix diferències entre alumnes. El plantejament compensatori pretén corregir aquesta aberració d'un aparell cívica-industrial, però alhora allò que possibilita en implementar un recurs educatiu com aquest és l'entrada de les lògiques connexionistes justificades per un ideal cívica.

En definitiva, l'anàlisi de la normativa reguladora dels PGS sembla posar de manifest com la nova lògica naixent, la lògica de la ciutat per projectes, dona cabuda i permet la presència al seu si de la resta de lògiques de justificació. La ciutat per projectes 'fa ús' de la resta de lògiques per a omplir de contingut i legitimar els seus projectes, sempre dins de les limitacions estructurals i funcionals d'un projecte; és a dir, sense acordar ni assumir les possibles crítiques provinents de la resta de móns en relació a l'ordre natural de la ciutat per projectes.

<p style="text-align: center;">ÍNDIX CAPÍTOL 8 LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LES ENTITATS IMPLEMENTADORES DE PGS</p>

8.1. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A LES ENTITATS LOCALS

8.1.1. LES ENTITATS LOCALS COM A HÍBRID CÍVIC-DOMÈSTIC

8.1.1.1. El conflictiu compromís entre allò cívic i allò mediàtic

8.1.1.2. La gestió de l'interès públic: polítics i tècnics en les entitats municipals

8.1.2. CONFLICTES I COMPROMISOS EN LA GESTIÓ MUNICIPAL D'EINES DE FORMACIÓ

8.1.2.1. Protegir-se dels vaivens polítics: la tensió entre l'eficàcia i la legitimitat democràtica

8.1.2.2. Visibilitzar èxits o visibilitzar accions: la tensió entre l'eficàcia i la imatge pública

8.1.2.3. El significat del bé comú: electors potencials i agents implicats

8.1.2.4. Formació o intermediació: l'ajuntament com a xarxa de recursos

8.1.2.5. Nous conflictes i compromisos en la gestió municipal davant les eines formatives en format de projectes

8.1.3. DUES SOLUCIONS DIFERENTS: LES ENTITATS *ALFA* I *BETA*

8.1.3.1. L'opció per un model industrial: el centre de Formació *Alfa*

8.1.3.2. L'opció per un model connexionista: l'edifici polivalent *Beta*

8.1.4. L'ANÀLISI DETALLAT DE LES LòGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LES ENTITATS LOCALS *ALFA* I *BETA*

8.1.4.1. LES LOGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A L'ENTITAT LOCAL *ALFA*

8.1.4.1.1. CONCLUSIÓ-RESUM DE L'ANÀLISI DE L'ENTITAT *ALFA*

8.1.4.2. LES LOGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A L'ENTITAT LOCAL *BETA*

8.1.4.2.1. CONCLUSIÓ-RESUM DE L'ANÀLISI DE L'ENTITAT *BETA*

8.2. LES LòGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A LES ENTITATS SENSE AFANY DE LUCRE –ESAL–

8.2.1. LES ESAL COM A HÍBRID D'ARREL CÍVIC-DOMÈSTIC

8.2.1.1. Sobre les ESAL prestadores de serveis

8.2.2. DAVANT PROBLEMES SEMBLANTS, SOLUCIONS DIFERENTS

8.2.2.1. L'ESAL *Delta* com una empresa: un tipus d'ESAL que camina cap a empresa de serveis

8.2.2.2. L'ESAL *Gamma* com una família: un tipus d'ESAL que camina cap a la neobeneficiència

8.2.3. L'ANÀLISI DETALLAT DE LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LES ESAL *DELTA* I *GAMMA*

8.2.3.1. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A L'ESAL *DELTA*

8.2.3.1.1. CONCLUSIÓ-RESUM SOBRE L'ESAL *DELTA*

8.2.3.2. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A L'ESAL *GAMMA*

8.2.3.2.1. CONCLUSIÓ-RESUM SOBRE L'ESAL *GAMMA*

8.3. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ ALS CENTRES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

8.3.1. ELS CENTRES EDUCATIUS DE SECUNDÀRIA: ENTRE LA FUNCIO PÙBLICA I EL MERCAT

8.3.1.1. EL FUNCIONAMENT DELS CENTRES PÙBLICS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

8.3.1.1.1. Un cas exemplificador d'IES amb PGS: l'IES *Épsilon*

8.3.1.2. EL FUNCIONAMENT DELS CENTRES PRIVATS-CONCERTATS

8.3.1.2.1. Allò domèstic com a senyal de mercat: el Centre Educatiu *Lambda*

8.3.2. L'ENCAIXE ALS CENTRES EDUCATIUS DE SECUNDÀRIA D'EINES EDUCATIVES AMB FORMAT DE PROJECTES

8.3.2.1. L'OFERTA FORMATIVA DELS PGS RESPÓN A CRITERIS D'UTILITAT INTERNA

8.3.2.2. L'AUTONOMIA DE FUNCIONAMENT DOCENT I CURRICULAR DELS PGS.

8.3.3. LES POTENCIALITATS MUTADORES DEL SISTEMA EDUCATIU PER L'ENTRADA DE LÒGIQUES CONNEXIONISTES

8.3.3.1. ELS PGS COM UNA ESCLETXA CONNEXIONISTA EN L'ARQUITECTURA CÍVICA-INDUSTRIAL DELS CENTRES EDUCATIUS

8.3.3.1.1. Els centres educatius concertats com una 'gran escletxa' dins el sistema educatiu

8.3.3.2. LA FALLIDA DE LA LÒGICA ADMINISTRATIVA DE LES INSTITUCIONS PÚBLIQUES: ELS CENTRES EDUCATIUS PASSEN DE MERS EXECUTORS A IMPLEMENTADORS ACTIUS I PROPOSITIUS D'EINES FORMATIVES

8.4. COMENTARI FINAL

8.4.1. LA DIVERSITAT D'ENTITATS IMPLEMENTADORES COM A MANIFESTACIÓ DE LA PLURALITZACIÓ DE LES TECNOLOGIES SOCIALS

8.4.2. LA GESTIÓ PÚBLICA DELS PGS COM UNA MANIFESTACIÓ DE LA REMERCANTILITZACIÓ DE LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES

CAPÍTOL 8.

LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LES ENTITATS IMPLEMENTADORES DE PGS

En aquest capítol de la Tesi anem a presentar l'anàlisi de les lògiques de justificació de les entitats en les que estaven implementats els PGS on vam fer les entrevistes en profunditat. Aquestes entitats abasten tot el ventall de tipus d'entitats possibles. Tenim representants dels tres tipus d'entitats que poden implementar PGS segons la regulació autonòmica valenciana: entitats locals, Entitats Sense Afany de Lucre, i centres educatius –tant públics com privats-. La qual cosa ens duu a presentar l'anàlisi de les entitats reflexionant sobre cadascú d'aquests tipus d'entitats, aportant exemples concrets de les entitats a les que nosaltres hem accedit a partir de les entrevistes realitzades¹⁹.

L'anàlisi que presentem de cada tipus d'entitat pretén donar resposta als següents interrogants, els quals creuen transversalment cada anàlisi:

- Quina és la lògica o lògiques matriu de cada tipus d'entitat?
- Com modifica/desvirtua/adapta aquesta lògica matriu la lògica connexionista dels PGS?
- Com la lògica connexionista dels PGS modifica/desvirtua/adapta la lògica matriu de cada tipus d'entitat?

Comencen l'anàlisi de cada tipus d'entitat apropant-nos a l'origen de les mateixes, al sentit i la finalitat fundacional, amb la intenció de caracteritzar la lògica o lògiques dominants originàries. A més a més, volem presentar les lògiques de justificació amb les quals han de conviure pel tipus específic d'entitat que són, i pel fet de tenir que gestionar eines formatives, i específicament eines formatives tan peculiars com els PGS.

¹⁹ La fitxa tècnica de cada entrevista en profunditat seran presentades al capítol següent dedicat als discurs dels i de les docents, indicant-se en aquest capítol la localització de la mateixa mitjançant una nota al peu. En els casos on la fitxa tècnica no vaja a ser presentada al següent capítol, serà introduïda en aquest també en format de nota al peu. A més a més, les correspondències entre treballadors/es entrevistats/ades i entitats analitzades es troba a l'Annex D.

Posteriorment analitzarem en detall quina és la solució orquestrada per cada una de les entitats a les que nosaltres hem accedit. La idea és presentar la lògica o lògiques dominants, altres lògiques significatives que les acompanyen, i els dispositius de compromís més rellevants que es localitzen. Amb la intenció d'estructurar la presentació de l'anàlisi i sistematitzar-lo, mostrarem les pràctiques organitzatives, de gestió i pedagògiques presents a cada entitat seguint un esquema estàndard de presentació que regirà les anàlisis de totes les entitats, i que pretén reflectir els punts més importants d'una entitat laboral al món educatiu, i d'aquesta forma poder generar una imatge comparativa del funcionament de les mateixes. Els punts a destacar de cada institució seran els següents: (i) organització i estructura de l'entitat; (ii) característiques del perfil professional del PGS implementat; (iii) pràctiques educatives pròpies de l'entitat; (iv) procés i criteris de reclutament de formadors i formadores; (v) mecanismes de socialització laboral de formadors i formadores; (vi) procés i criteris de reclutament de l'alumnat; i (vii) mecanismes i formes de relació amb altres actors rellevants: pares i mares, empreses, administració... Fent un comentari final de cada una d'elles –aquest esquema analític varia parcialment en parlar dels centres educatius ja que gran part d'aquests elements són imposats per la regulació dels mateixos, com presentem i argumentem a l'apartat del capítol dedicat als mateixos-.

A més de les anàlisis per tipus d'entitat, el capítol finalitza amb un comentari final que pretén ser una breu reflexió general sobre les entitats que implementen PGS al País Valencià.

8.1. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A LES ENTITATS LOCALS

Davall l'etiqueta d'entitats locals situem aquelles entitats que pertanyen orgànicament a ajuntaments i que entre les seues atribucions està la gestió de PGS. En aquesta categoria trobem dues de les entitats on vam fer entrevistes a docents de PGS –les entitats locals *Alfa* i *Beta*–.

Els ajuntaments ancoren el seu naixement amb el reviscolament de la vida urbana al llarg de l'Antic Règim. Com es planteja al preàmbul de la llei espanyola 7/1985 –Ley reguladora de las bases del régimen local–, des de finals del primer mil·lenni a l'Europa Occidental diversos factors estimulen l'erupció de nuclis humans compactes. Aquests assentaments deixen de ser mers centres de població per a adquirir superior organicitat, personalitat progressivament definida; forjant lentament una règim jurídic específic: el municipi és l'organització jurídica peculiar del nucli urbà.

Cal situar la importància de l'emergència dels municipis en un espai social previ d'exclusivitat de la vida agrària, controlada de bat a bat per sectors senyorials, la prepotència dels quals es va traduir en l'establiment i generalització de les relacions de servitud. En aquest context senyorial –on el senyoriu és l'arquetipus de la subjecció personal–, el renaixement de les ciutats i la seua organització en municipis possibilita el gaudiment de llibertats fins llavors inassequibles i permet redimir-se dels mals usos i de l'opressió senyorial, així com adquirir un estatut jurídic alliberador de les seues restriccions.

Aquest reviscolament fou recolzat per la Corona, amb la pretensió de debilitar l'hegemonia i contrarestar la influència de les forces senyorials, alçant-se com a protectora i aliada de les ciutats. D'ací que siga la monarquia qui atorgue les normes singulars que cimenten l'edifici municipal; la qual cosa genera una protoregulació municipal caracteritzada per ser un contrapunt jurídic amb el senyoriu rural i amb una íntima connexió amb la monarquia, combinant la dependència reial amb el gaudiment d'una ampla autonomia.

Des de mitjans del segle XIV i finals del XV l'organització municipal experimentà profundes mutacions que van contribuir a estrènyer considerablement l'àmbit del seu d'autogovern. La tendència a l'oligarquització del govern municipal, la descomposició i endèmics desordres del règim urbà, la paral·lela propensió del poder central a enfortir les seues atribucions en detriment de l'autonomia local, van afavorir la intervenció de la monarquia en el govern local, monarquia que havia encetat el camí a l'absolutisme. Llavors, al llarg de la baixa Edat Mitjana els municipis quedaren literalment tenallats des de dins per l'acció de la noblesa i els patriarcats urbans, i des de fora per les pretensions intervencionistes de la pròpia monarquia.

La consolidació de les monarquies absolutistes dugueren al debilitament del règim local, i les reformes induïdes pels posteriors règims constitucionals no conseguiren enfortir-lo, en consolidar-se un model d'Estat central, centralista i uniformador –òbviament els períodes dictatorials tampoc ajudaren en aquesta línia-.

És a partir del desmuntatge del règim dictatorial del General Franco i l'adveniment d'un nou període constitucional de monarquia parlamentària, mitjançant la llei 7/1985 i posteriors, que es pretén reformular el paper dels municipis, recuperant el principi d'autonomia municipal, sent considerats des d'ací com l'entitat local bàsica de l'organització territorial de l'Estat, amb personalitat jurídica i plena capacitat pel compliment dels seus fins (article 11, llei 7/1985); quedant el govern i l'administració municipal en mans de l'ajuntament –conformat per la figura de l'Alcalde i els regidors i regidores municipals triats democràticament per sufragi universal- (article 19, llei 7/1985 modificat per la llei 57/2003).

En aquesta llei es considera, de partida, al capítol dedicat a les competències municipals (capítol III del Títol Segon), que el Municipi pot promoure tota classe d'activitats i prestar tots aquells serveis públics que contribuïsquen a satisfer les necessitats i aspiracions de la comunitat veïnal (article 25). En aquest mateix article i el següent es concreten els espais competencials dels que pot participar el municipi, considerant-se com a espais competencials exclusius en tots els municipis: l'enllumenat públic, els cementiris, la recollida de residus, la neteja viària, l'abastiment domiciliari d'aigua potable, el

manteniment del clavegueram, l'accés als nuclis de població, la pavimentació de les vies públiques, i el control d'aliments i begudes; augmentant aquestes competències quan major és el nombre del veïnat.

En relació a les competències educatives –les que tenen a veure amb el nostre tema d'interès-, es considera que els municipis tenen la competència de participar en la programació de l'ensenyament i cooperar amb l'administració educativa en la creació, construcció i sosteniment dels centres docents públics, intervindre en els seus òrgans de gestió i participar en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria (article 25). A més a més, es considera que els municipis poden realitzar activitats complementàries a les pròpies d'altres administracions públiques a diverses àrees, entre elles l'educació (article 28).

Actualment, la participació dels municipis en l'àrea educativa ha quedat bàsicament centrada en l'assumpció en exclusivitat de l'oferta de l'educació pre-obligatòria i l'educació per a adults, i en la participació amb l'administració autonòmica i central en assegurar les infraestructures necessàries per a cobrir les necessitats de l'etapa obligatòria de l'ensenyament, tenint una presència testimonial en la gestió dels centres educatius públics.

8.1.1. LES ENTITATS LOCALS COM A HÍBRID CÍVIC-DOMÈSTIC

La breu història presentada de les corporacions locals a l'Estat Espanyol ens situa davant un tipus d'entitat que representa des dels seus orígens una figura de compromís entre dues lògiques: la lògica cívica i la lògica domèstica. Aquestes institucions neixen amb la pretensió de ser una estructura legal organitzadora de la vida ciutadana -lògica cívica-; amb la finalitat de protegir al veïnat del funcionament despòtic i autoritari dels senyors feudals, que vindria a representar la decadència de la lògica domèstica que inspirava les relacions feudals, recolzant-se per a subsistir en la protecció de la figura del monarca -la protecció és un tret clau de les relacions de grandesa en la lògica domèstica-.

Amb el pas del temps, la lògica cívica es manté, és la lògica que declaren, i pot considerar-se la seua lògica dominant ja que la prova fonamental de la institució és efectivament de caire cívic: les eleccions municipals cada quatre anys; transformant-se el sentit domèstic, actualment més centrat en el seu arrelament territorial com a entitat local. Això no implica que la convivència siga absolutament harmònica entre ambdues lògiques, ans al contrari, com passa amb dispositiu de compromís, la tensió entre les lògiques conformants es manté ja que no hi ha un únic principi superior comú, sinó es fan conviure principis superiors diferents alhora, i això manté la tensió permanent entre els criteris cívics d'administració col·lectiva de l'interès públic i les demandes domèstiques de necessitats i interessos particulars del veïnat.

Juntament amb aquestes dues lògiques també estan presents a les entitats locals almenys dues lògiques diferents més, que són importants per a entendre el funcionament d'aquest tipus d'entitat: la lògica del renom i la industrial. Cada una d'elles té una relació diferent amb la lògica cívica dominant. La lògica del renom manté una relació d'alliança-compromís amb la lògica cívica, malgrat que conflictiva. La lògica industrial, per la seua banda, presenta una relació de subordinació-segregació respecte a la lògica cívica.

8.1.1.1. El conflictiu compromís entre allò cívic i allò mediàtic:

La lògica fundant dels ajuntaments, en tant que institucions de representació democràtica, és cívica. Però l'èxit o fracàs en la seua prova essencial, les eleccions cada quatre anys, depèn de l'estat de l'opinió pública. Per tant, es pot afirmar que els ajuntaments es regeixen també per una lògica de compromís entre la cívica i la del renom. Aquest 'matrimoni' no sempre és senzill, perquè la lògica cívica tendeix a percebre a la lògica mediàtica (del renom, de la visibilitat) com una perversió potencial del seu principi superior comú: l'interès públic. En canvi, és un matrimoni a la força, perquè sap que necessita dels mitjans i instruments de la lògica del renom per a superar la prova electoral.

8.1.1.2. La gestió de l'interès públic: polítics i tècnics en les entitats municipals:

Hi ha una quarta lògica important en el funcionament de les corporacions municipals, que és la lògica industrial. Aquesta lògica es fa present sempre que es concep un ajuntament –o les administracions en general- com a *gestor* del patrimoni i l'interès col·lectiu. La coexistència d'una lògica cívica-representativa i una lògica industrial-gestora en els ajuntaments es reflecteix en la coexistència d'una cúpula política i un cos tècnic. Aquesta coexistència necessària dona lloc a dispositius de compromís –com, per exemple, l'estatut funcionarial de part del cos tècnic o els concursos públics de contractació-, però també a considerables tensions. En termes generals, la lògica industrial es troba subordinada a la cívica –els polítics manen sobre els tècnics-, i tracta de protegir-se d'ella per a poder funcionar segons els seus propis criteris.

8.1.2. CONFLICTES I COMPROMISOS EN LA GESTIÓ MUNICIPAL D'EINES DE FORMACIÓ

Els ajuntaments participen del desenvolupament i realització d'accions formatives principalment en qualitat de gestors –amb algunes excepcions com l'educació pre-obligatòria i l'educació d'adults-. Generalment no les correspon a ells la iniciativa originària, la regulació, el finançament ni el control final de l'execució, sinó que operen com a gestors d'altres nivells de l'administració pública, que es reserven totes les funcions. La participació dels ajuntaments en accions formatives, per tant, es concep bàsicament des d'una lògica industrial (com a part de les tasques de gestió que la corporació ha d'escometre) i es confia de forma 'natural' al segment tècnic de les corporacions locals.

També hem de tenir present com, en el marc del procés de descentralització administrativa que viu l'Estat Espanyol, els ajuntaments també reivindiquen majors competències a diversos àmbits, entre ells l'administració educativa, des de l'argument de ser entitats més properes i sensibles a les necessitats dels ciutadans i ciutadanes de la seua localitat; la qual cosa vindria a representar una figura de compromís cívic-domèstic, en barrejar elements domèstics

relatius a la importància de les relacions de proximitat i de ser sensibles a les necessitats del teu entorn immediat, juntament amb el sentit cívic de servei als ciutadans i ciutadanes.

Malgrat això, en un sentit pragmàtic, tenir que abordar una tasca de tall predominantment industrial al si d'una institució en la que les lògiques dominants són altres genera certs problemes específics.

8.1.2.1. Protegir-se dels vaivens polítics: la tensió entre l'eficàcia i la legitimitat democràtica:

Quan es tracta de gestionar eines formatives –tasca industrial- en el marc dels ajuntaments –institució cívica-, el primer problema consisteix en generar un espai, tan segregat i independent dels cercles polítics com siga possible, en el què la lògica industrial pugua funcionar amb autonomia. Els criteris de decisió de caire estrictament polític es perceben com indesitjables o arbitraris, donat que no estan regits necessàriament pel valor de l'eficàcia. Tampoc els temps i cicles d'una i altra lògica són els mateixos: mentre que la dinàmica cívica exigeix una renovació –o, la menys, una nova prova- cada quatre anys, l'organització d'un sistema eficaç pot requerir fàcilment un període més llarg. Per tot això, el primer problema de la gestió d'accions formatives en un ajuntament –tal i com el defineixen els tècnics- és protegir-se dels vaivens polítics que podrien comprometre l'èxit –l'eficàcia- de la gestió.

8.1.2.2. Visibilitzar èxits o visibilitzar accions: la tensió entre l'eficàcia i la imatge pública:

El problema es complica quan es té en compte que la lògica dominant no és cívica en estat pur, sinó una lògica híbrida entre allò cívic i allò mediàtic. El segon problema per als tècnics, a més de la subordinació orgànica a una lògica que les és alien, és que resulta més importat semblar eficaços que ser-ho. I no resulta senzill comunicar les bondats d'un treball especialitzat a un públic que no és especialista. Això té, almenys, tres conseqüències: (i) és probable que es prioritzen aquelles iniciatives o cursos d'acció que donen millor imatge, malgrat que no siguin les més indicades des d'un punt de vista tècnic; (ii) el treball eficaç estarà acompanyat necessàriament de l'exigència de visibilitzar

els resultats, la qual cosa suposa com a mínim un treball extra; (iii) un públic no especialista, que manca de la competència tècnica per a emetre judicis sobre la qualitat d'un treball professional, pot tendir a mesurar la 'bona gestió' de l'ajuntament per la quantitat de coses que fa o accions que posa en marxa, amb independència de la qualitat tècnica de les mateixes.

8.1.2.3. El significat del bé comú: electors potencials i agents implicats:

De totes els potencials implicats en el desenvolupament d'una acció formativa, els qui pes i importància electoral tenen són amb freqüència els destinataris directes de la mateixa –perquè són menors, perquè són il·legals, perquè són marginals que no voten o perquè són totes les coses juntes-. Un ajuntament que gestiona una acció formativa va a tenir, llavors, dos destinataris de la seua acció: els destinataris directes –els qui reben la formació- i els destinataris indirectes –els votants potencials-. Els interessos d'uns i altres poden no coincidir, i caldrà optar per prioritzar uns sobre altres; és més que probable que tècnics i polítics no coincidisquen en aquesta priorització. També hauran tres tipus o nivells d'avaluació de l'acció: la necessitat de la mateixa des d'un punt de vista de la igualtat i la justícia –avaluació cívica-, l'eficàcia de la mateixa en termes d'aprenentatge dels destinataris directes –avaluació industrial-, i la 'rendibilitat' de la mateixa en termes d'opinió pública –avaluació del renom-.

8.1.2.4. Formació o intermediació: l'ajuntament com a xarxa de recursos:

Un ajuntament no és una institució educativa per naturalesa. En canvi, sí és una entitat administradora de persones i recursos en un cert territori, i això el torna quasi automàticament en un 'node calent' de la xarxa local. Un dels dilemes que hauran d'afrontar –explícitament o no- les corporacions implicades en la gestió d'accions formatives és si deuen assumir un paper educatiu o un paper d'intermediari entre agents, espais i recursos municipals. El caire de la institució sembla acostar-los amb més facilitat al segon paper que al primer, al no ser

una entitat educativa pròpiament però si ser una entitat gestora de recursos de diversa tipologia.

8.1.2.5. Nous conflictes i compromisos en la gestió municipal davant les eines formatives en format de projectes:

A més dels dilemes ja esmentats, que afecten a la gestió municipal de qualsevol eina formativa; cal tenir en compte que els PGS no són una oferta formativa qualsevol, sinó que adopta el format de projecte. Com ja hem posat de manifest els PGS reuneixen les característiques formals bàsiques d'un projecte i forcen a funcionar segons aquesta lògica als actors que giren entorn d'ells, acostumant-los a aquesta lògica de funcionament -veure el capítol anterior de la Tesi on es presenta l'anàlisi pormenoritzat dels PGS com a projecte-. Això suposa problemes o avantatges afegides, depenent de qual siga la solució que l'entitat municipal en qüestió haja adoptat per inscriure dita eina en la institució.

8.1.3. DUES SOLUCIONS DIFERENTS: LES ENTITATS *ALFA* I *BETA*

Els ajuntaments a les que pertanyen les dues entitats locals que hem analitzat poden presentar-se com a dues opcions-solucions diferents davant el conjunt de dilemes i tensions presentades.

8.1.3.1. L'opció per un model industrial: el Centre de Formació *Alfa*

L'Ajuntament al que pertany aquesta entitat ha optat per concebre i desenvolupar la gestió d'eines formatives des d'una òptica industrial, assumint un paper formatiu-educatiu. Per a assolir aquest paper ha posat en funcionament un centre de formació que agrupa totes les accions de similar tipus que gestiona l'Ajuntament i les ha posat sota una direcció comú. El centre de formació *Alfa* està sota la coordinació del director, que és qui assumeix les tasques d'intermediari, i està connectat amb les cúpules polítiques del govern municipal mitjançant un tècnic municipal. En altres paraules, el treball diari dels formadors i formadores té dos nivells d'esmortiment o protecció dels vaivens polítics. Llavors es pot defensar que aquest centre és un espai creat amb la finalitat de que pugui operar amb el mínim d'interferències

possible la lògica industrial que s'entén que regeix el treball que allí es desenvolupa, i que reflecteix en el seu organigrama. Per a l'opció industrial de l'entitat *Alfa* el fet de ser un projecte dels PGS és en si mateix un inconvenient que cal contrarestar.

8.1.3.2. L'opció per un model connexionista: el Centre Polivalent *Beta*

L'Ajuntament al que pertany aquesta entitat ha optat per concebre i desenvolupar la gestió d'eines formatives des d'una òptica connexionista, assumint un paper de d'intermediació. Per a aconseguir-ho ha inserit el PGS en un edifici en el qual convergeixen accions i agents formatius de diversos tipus: una EPA. L'EPA *Beta* no té una direcció formal, no hi ha una figura que tinga autoritat sobre totes les accions i programes que es desenvolupen en l'edifici. Tampoc hi ha delimitació estricta de funcions, sinó que la dedicació dels professionals és variable i contingent. Llavors, es pot defensar que és un espai organitzat segons una lògica que res té a veure amb l'organigrama industrial, amb una desregulació deliberada –o, almenys, convenient-, i també un espai menys distant o 'protegit' que el centre anterior d'altres àmbits de la corporació municipal. Per a l'opció connexionista de l'entitat *Beta*, el caire de projecte dels PGS suposa bàsicament avantatges, el fa assimilable amb senzillesa.

8.1.4. L'ANÀLISI DETALLAT DE LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LES ENTITATS LOCALS ALFA I BETA

D'entrada, hem de destacar les marcades diferències que presenten ambdues entitats i que ens duu a presentar una anàlisi de cadascuna d'elles. Presentant elements en comú, com el fet de formar part orgànica d'un mateix tipus d'organisme públic -un ajuntament- i el de mantenir una relació entre la pròpia entitat i l'Ajuntament definible en ambdós casos com d'una autonomia regulada; les lògiques matriu de cadascuna de les entitats són diferents. D'una banda, l'entitat local *Alfa* es regeix fonamentalment per una lògica de funcionament que barreja elements domèstics amb elements industrials; en canvi, a l'entitat local *Beta* és més bé una lògica de funcionament connexionista la que la fonamenta. Seguidament passem a presentar en detall l'anàlisi de les lògiques de justificació de cadascuna.

8.1.4.1. LES LOGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A L'ENTITAT LOCAL *ALFA*

Dades sobre l'entitat local *Alfa*

L'entitat implementadora del PGS pertany a l'Ajuntament d'una localitat propera a la ciutat de València, d'uns 25.000 habitants. Aquest PGS es desenvolupa físicament en un centre municipal de formació que ha posat en marxa el propi consistori, i depèn de les regidories de serveis socials i d'educació.

Aquest centre té per objectiu el desenvolupar diversos tipus de programes de formació professional dirigits a la capacitat laboral i/o a la millora de la qualificació professional dels ciutadans i ciutadanes del seu municipi. Amb aquest objectiu el centre començà duent a terme TAPIS –Taller Prelaboral d'Inserció Social-, a principi dels noranta. Posteriorment implementà també PGS de manera ininterrompuda des de 1994. També es desenvolupen altres recursos formatius, com ara: escoles-taller, TFIL –Tallers de Formació i Inserció Laboral-, tallers d'ocupació, cases d'ofici, formació ocupacional...

Al curs en què vam entrevistar a dos dels treballadors d'aquesta entitat, curs 2001/2002, tenien implementats cinc PGS especialitzats en: soldadura, obra, llanterneria i dos dedicats a oficines. El finançament dels tres primers depenia de les Conselleries de Treball i Educació, mentre que els dos darrers van ser assumits íntegrament per l'Ajuntament –sent homologats i reconeguts els títols per la Conselleria d'Educació-.

En relació amb el PGS concret del qual formen part les persones entrevistades, aquest duu tres anys repetint la mateixa branca d'especialització: l'obra. Durant el primer any aquest PGS fou de la modalitat d'iniciació professional –amb pràctiques en empresa-, i els dos darrers han estat de la modalitat de formació-ocupació –amb pràctiques formatives fetes a dependències pròpies del consistori municipal, com ara el propi centre de formació-.

A més a més, al llarg del curs hi hagué també altres programes en execució: un Taller d'Ocupació amb dues especialitats –soldador i pintura-, un projecte de Casa d'oficis i un TFIL de fusteria; havent arribat a coincidir tots els programes en funcionament alhora, amb una plantilla màxima d'uns vint i cinc professionals, i un alumnat atès superior a 200 persones.

Al centre de formació les úniques persones contractades de manera fixa són el bidell i el director del centre. La resta de persones són contractades per dur a terme programes formatius concrets, i acaben els seus contractes quan s'acaba el seu programa.

Totes les setmanes hi ha una reunió de coordinació d'unes dues hores a la que assisteixen tots els professionals. Aquesta es subdivideix en dues parts, una on els professionals de cada programa s'ajunten i treballen individualment els problemes de cada programa, i una segona part on es treballa en conjunt problemàtiques que afecten a tot el centre.

Com acabem d'esmentar breument adés, estem davant d'una entitat on tant la seua estructura organitzativa com la seua opció pedagògica representen un compromís entre dues lògiques de justificació: la domèstica i la industrial. Aquest compromís, per a la seua adequada realització, necessita d'una estabilitat i una coherència que la lògica per projectes que regeix els programes de formació no aporta –ans al contrari–, la qual cosa duu a l'entitat a dotar-se d'una sèrie de mecanismes que pal·lien la inestabilitat pròpia de la lògica connexionista i així mantenir una continuïtat relativa en un entorn volàtil.

Alguns d'aquests mecanismes subverteixen la lògica per projectes, tornant-se mecanismes de resistència davant aquesta –com per exemple l'intent de generar certa estabilitat laboral als professionals que hi treballen–; i d'altres sucumbeixen a aquesta lògica i a les exigències del capitalisme flexible –com ara una pràctica educativa que pretén fer dòcil i modulable una mà d'obra de baixa qualificació per al mercat secundari en expansió–.

Altres lògiques presents, que ocupen un lloc menys important, són la mercantil i la del renom, que posen de manifest sobretot la importància que té en un centre de formació municipal el fet de publicitar la seua existència i el treball que es desenvolupa al seu si, per crear una certa imatge pública així com per a atraure usuaris.

Passem seguidament a descriure les pràctiques organitzatives, de gestió i pedagògiques presents a aquesta entitat.

A. Organització i estructura de l'entitat:

El Centre de Formació té un organigrama amb només dos nivells fonamentals, el director del centre i la resta de treballadors, amb alguna petita excepció que esmentarem posteriorment. Alhora, tots els docents s'organitzen segons el programa que executen, funcionant com a cèl·lules autònomes que es coordinen mitjançant reunions setmanals entre els propis membres de cada programa i amb la resta de treballadors/es del centre. Aquestes reunions permeten, d'una banda, prendre decisions vers el seu propi programa i alhora decidir sobre punts que afecten a la vida del centre en el seu conjunt.

Les relacions amb l'administració i el propi Ajuntament, són responsabilitat del director del centre, que canalitza aquestes mitjançant un tècnic de l'Ajuntament que té la tasca de supervisar el funcionament del Centre de Formació. Llavors, ens trobem amb una entitat que combina elements de caire domèstic i d'altres industrials al seu funcionament i estructura organitzativa, caracteritzant-la com una entitat que funciona amb una autonomia regulada per l'Ajuntament. Aquest funcionament domèstic-industrial ve acompanyat d'una política de contractació del personal marcada per la temporalitat en l'ocupació.

a.1. El centre de formació funciona sota el principi de l'autonomia regulada:

Al seu organigrama, estan clarament presents els diversos rols i l'estructura jerarquizada de presa de decisions i de papers a desenvolupar: Tenim un conjunt de treballadors, docents als diversos programes formatius en execució –a més del propi bidell-, supeditats en alguns programes específics a un/a coordinador/a de programes – com és el cas de la figura de coordinador als tallers d'ocupació- i al director de Centre; sobre el qual hi ha un tècnic de l'Ajuntament depenent de les regidories de serveis socials i educació, que supervisa el funcionament del propi centre. Aquest tècnic, com dèiem, no pertany al centre sinó pròpiament a l'Ajuntament.

D'una banda, es parla d'un funcionament de treball en equip i de presa de decisions col·lectives. Aquestes decisions afecten fonamentalment

a les qüestions del dia a dia: l'organització de les temàtiques, els continguts a impartir, els materials necessaris, problemes amb els alumnes... Es deixa en mans de la professionalitat del l'equip de treball la presa de decisions sobre aquestes temàtiques, les quals es prenen de manera col·lectiva mitjançant les reunions de coordinació setmanal en les que participa tothom. Aquest funcionament permet estimular l'entitat de grup i la identificació amb l'entitat com un tot del qual tots són responsables i tots participen.

E: ...y compañeros y... Vale, vamos a ver...¿Cómo se organiza el trabajo en esta entidad? Un poco si yo te dijera... ¿cómo se toman aquí las decisiones? ¿Tenéis reuniones periódicas? ¿Cómo funcionáis?

A: Tenemos reuniones de coordinación todos los lunes, tenemos dos horas de coordinación... que se quedan cortas, y a veces son más. Ahí decidimos entre todos, todos los problemas que ha habido, las soluciones que hacemos y todo. Eso es lo del lunes.

[]

A: Claro. Yo le veo muchas ventajas. Estamos todos en el mismo sitio, entonces todos tenemos que tener claro las normas que hay aquí y cómo hay que actuar con todos... da igual que sea tu alumno que sea de otro grupo. Así todos llevamos la misma línea, y llevando la misma línea se logran mejor los objetivos. (Ana²⁰, I:239-244)

E: Entonces, a ver: a nivel de coordinación de docentes tenéis la reunión de los lunes...

A: La reunión de los lunes. Y luego tenemos coordinación a toda hora entre los monitores. O sea, yo con X., que es el profesor de taller, y con J., que también es el profesor de taller de soldadura... que llevo los dos, por eso te digo que hace falta mucho tiempo... es cuando llega, es cuando sale, es... '¿Qué te ha pasado?' '¿Qué problemas has tenido?'... todo. Y los problemas que tengo yo en el aula: 'Me ha pasado esto...' 'A él le he tenido que decir que se fuera de clase...' Bueno, todo. Nos contamos todo y ellos se creen que no... Al principio dicen: 'Bah, no sé qué...', y ya luego se dan cuenta.

(Ana, I:279-280)

²⁰ La fitxa tècnica de l'entrevista a Ana està a la pàgina 512.

Però quan parlem de decisions més estructurals –assignació pressupostària, control comptable, política de contractació...-, aquestes queden en mans de les persones que ocupen llocs de responsabilitat al si de l'organigrama de l'entitat –director del centre i tècnic de l'Ajuntament-, no havent espai a la participació col·lectiva. Per tant, el funcionament de l'organització vindria marcat pel treball en equip i la presa de decisions de manera col·lectiva, però sense perdre de vista l'organigrama de l'entitat, és a dir, prenent les decisions que es poden prendre; no hi ha un esborronament ni una dissolució del sistema jeràrquic de presa de decisions, sinó més bé un minvament del mateix. És a dir, l'organització de la presa de decisions respon a una estructura jeràrquica funcional a les necessitats de la feina que es desenvolupa, on la capacitat de prendre decisions està assignada i repartida en els diversos esglaons de l'organigrama.

Aquest plantejament reflecteix una lògica organitzativa que barreja elements domèstics –presa de decisions col·lectiva respecte al funcionament quotidià dels programes i del propi centre-, amb altres industrials –estructura jeràrquica i funcional al tipus d'entitat-.

E: A la hora de tomar, en el centro, decisiones que sean importantes, ¿cómo lo hacéis? ¿En la reunión ésta del viernes? ¿Entre vosotros hablando...?

A: Depende del tema. Si es importante, obviamente primero los dos o los tres del equipo que competa al alumno... si es por culpa del alumno, vamos. Después hablas con el director y, dependiendo de lo que sea... si es grave, si es para expulsión, se expulsa inmediatamente al alumno... [] Si se pone castigo, se habla con el director, después con el coordinador, y entre todos ponemos el castigo que creemos que se ha de poner.

(Andrés²¹, I:163-164)

A: Claro... Al principio dependes mucho del técnico, de la persona. Pero cuando llevas ya mucho tiempo funcionando, lo que antes era reuniones y más reuniones, ahora ya te dejan más margen y ya funcionas más un poco a... que siempre hay que dar cuentas de lo que estás haciendo a inversiones y tal, pero... (Ana, II: 139)

²¹ La fitxa tècnica de l'entrevista a Andrés està a la pàgina 547.

Llavors, el centre de formació manté una autonomia relativa -una autonomia regulada- en relació a l'Ajuntament del qual forma part, com un recurs públic propi del municipi. El control sobre aquest recurs l'Ajuntament l'exerceix mitjançant la intermediació entre el centre de formació i la resta d'administracions públiques d'una banda, i sobre la gestió comptable d'altra. Respecte a la gestió comptable, en un principi, el control s'exercia només sobre l'assignació pressupostària, però a hores d'ara s'ha ampliat a tota la gestió econòmica del Centre. És a dir, aquest control és exercit mitjançant mecanismes indirectes, com el control comptable, la qual cosa ve a caracteritzar el funcionament de l'autonomia regulada.

A: Vale. Bueno, la entidad como ya sabes es del ayuntamiento, depende del ayuntamiento [] El director [*nom del director*] hace los proyectos y los presenta. Entonces, depende de si te los aprueban...

E: ¿Los presenta al ayuntamiento?

A: ¿Los presenta al ayuntamiento...? No me hagas mucho caso... pero creo que, por mediación del ayuntamiento, pasan a Conselleria... y entonces, si te lo aprueban, pues vale.

(Andrés, I:110-112)

E: ¿Y temas de asignación presupuestaria, de cómo gastar el dinero, firmar las facturas...?

A: Yo... hasta ahora, me asignaban cuando empezaba el curso... me decían 'Mira, para este trimestre tienes tanto dinero... para material, herramientas, para...', en fin, todo lo que conlleva el curso.[] Y ahora hay uno del ayuntamiento que es el que se encarga. Le dices 'Mira, hace falta tanto material... ¿Qué hago?', y dice 'Pues vete a tal proveedor'... y voy allí, cargo y digo: 'Al ayuntamiento'. Y escucha, estoy más tranquilo que El Guerra [].

(Andrés, I:165-166)

a.2. Té una política de recursos humans defensiva, davant la temporalitat en la contractació imposada pel funcionament a cop de programes:

La política de recursos humans del Centre de Formació ve totalment condicionada per la obtenció o no de programes nous i de finançament per a gestionar-los, en el moment de contractar personal; només són una excepció d'aquesta norma, el bidell del centre i el seu director, que són fixes.

E: ¿Y todos dependían de proyectos? Aparte de [*nom del director*], que es funcionario del ayuntamiento...

A: Sí, todos. Incluso el director de programas como el de taller de empleo... que tenía dos modalidades, que eran solador o alicatador y pintura. El director del curso y también todo su equipo, todos dependen del contrato, es temporal [].
(Andrés, I:127-128)

A: O sea, de subvención. Nos contratan cuando llega la subvención, que suele ser en Septiembre... hay años que en Octubre... y acabamos en Junio... Mayo o Junio, dependiendo del curso. Entonces acabamos, nos vamos al paro, y si vuelve a haber una subvención nos vuelven a contratar. Continuidad, no.
(Ana, I:86)

Aquesta lògica de funcionament, pròpia de la ciutat per projectes, és prou contradictòria amb un model organitzatiu d'entitat de caire domèstic-industrial, que necessita de la continuïtat del seu personal per a estabilitzar el seu funcionament i poder dur a terme la seua tasca. Davant d'aquesta situació, s'intenta pervertir la lògica connexionista mantenint una vinculació amb els professionals més enllà del projecte específic, anant consolidant un grup humà amb el qual es compta en el moment de posar en marxa projectes nous.

A més a més, aquesta estabilització 'incerta' de la plantilla ve recolzada per l'aposta econòmica que fa el propi Ajuntament, el qual subvenciona directament alguns dels projectes per a assegurar la seua realització, de tal forma que els professionals podem comptar amb la posada en marxa de programes formatius any rere any. Però no podem perdre de vista que aquesta dependència de la voluntat política de l'Ajuntament situa al projecte en una delicada situació davant un canvi al govern local, cosa que no ha passat als anys que duu el centre en marxa però que no pot perdre's de vista.

E: Porque tú llevas diez años así...

A: Sí, sí. Y por eso es que al principio sí... pero luego ya es una costumbre. Y también, después de llevar aquí tiempo, sabes que el ayuntamiento, cuando no ha habido algún programa de Conselleria, también ha puesto en marcha otro... Eso te da también una cierta seguridad de que, aunque no apruebe Conselleria, el ayuntamiento sí que está por la labor de hacer cursos...

E: Uhum.

A: Además, sabes que si ponen en marcha algún curso te tienen en cuenta. Eso también... no es seguro nada, pero también realmente lo piensas: 'Si ponen algo

en marcha van a contar conmigo... si no, no hubieran contado conmigo en años anteriores'.

(Ana, I:689-692)

A més a més, com a criteri de gestió de personal de l'entitat, a més de intentar consolidar encara que siga de forma precària la plantilla, també està present un criteri com l'antiguitat quan han de triar entre dos professionals –o més- ja vinculades a l'entitat, quan no es pot contractar als dos. El criteri d'antiguitat representa un compromís domèstic-industrial, ja que reconeix el 'saber fer' del professional, acumulat al llarg del temps i de l'exercici de la professió.

E: Cuando dices 'A lo mejor el año que viene lo recuperamos'... Es que esa expresión es muy bonita, y entonces quiero saber exactamente qué significa.

A: Lo recuperamos... porque ha estado trabajando aquí con nosotros, y hemos estado muy bien y muy a gusto.

E: ¿Y él qué ha estado haciendo durante este año? ¿Se ha ido a otra... a la docencia, o se ha ido...?

A: No, éste... Hubo un año que no aprobaron cursos, y entonces sólo me quedé yo... por antigüedad, no por otra cosa, ni porque él hiciera nada... por antigüedad se decidió eso. Y ese año él pasó a centro abierto, que también depende del ayuntamiento... entonces es que coincida que pueda volver...

E: ¿Es otro maestro de básica?

A: Es otro maestro de básica. El año pasado estuvo acabando la universidad, y seguramente si aprueban cursos lo recuperaremos... ja, ja. Vendrá a trabajar aquí de nuevo.

(Ana, II:112-117)

B. Pràctiques educatives pròpies de l'entitat:

Seguint el treball desenvolupat per Derouet, J.L. (1989), podem caracteritzar a aquesta entitat com un centre educatiu de caire domèstic-industrial, ja que barreja elements característics d'aquestes dues lògiques. Els punts que posen de manifest la presència d'una lògica domèstica són el tracte familiar i proper amb l'alumnat, la pretensió d'implicar en el procés educatiu dels seus fills als pares, corresponsabilitzant en la mesura de les possibilitats, tant als pares com als propis alumnes en la seua formació; i també unes qualificacions que pretenen reflectir l'evolució i el comportament dels alumnes. D'altra banda, la lògica industrial està present en l'èmfasi

que es posa en l'avaluació de l'execució tant pròpia com dels companys, o en l'organització didàctica mitjançant fitxes de treball.

Allò que posa més de relleu aquest compromís entre les dues lògiques és la centralitat de la disciplina a la tasca docent. Aquesta entitat naix amb la vocació de aportar una formació pre-laboral joves amb necessitats formatives i de resocialització, de tal forma que des dels seus principis amb la gestió dels TAPIS, la pràctica pedagògica d'aquest centre s'ha centrat en el disciplinament dels cossos dels seus alumnes, en la correcció de comportaments i hàbits, que tenen un efecte laboral –adaptar als alumnes a les exigències disciplinars al treball- així com moralitzant –corregir, readreçar a l'alumnat-.

A més a més, per evitar algunes de les aberracions pròpies del món domèstic, s'articulen alguns mecanismes i instruments didàctics que pretenen controlar les influències de les relacions afectives entre els alumnes, així com educar en la necessitat de valorar objectivament el treball dels altres i el seu propi, més enllà de les relacions afectives, d'amistat, que es tinguen.

b.1. Clima educatiu 'familiar' al Centre de Formació:

Un dels trets més significatius de la dinàmica de treball al centre municipal de formació, independentment del programa concret del qual estigam parlant, és la diferència en el tracte cap als alumnes en comparació amb el tracte rebut als centres de secundària. En compte del distanciament que les persones entrevistades consideren que caracteritza un centre de secundària i la seua lògica de funcionament cívic-industrial, al centre municipal hi ha un tracte familiar, proper, personal; característic dels plantejaments pedagògics de funcionament als centres d'educació de caire domèstic.

E: ¿Qué es lo que les sorprende a los alumnos más cuando vienen del instituto y se meten aquí?

[]

A: Yo creo que es el trato, y que ven que somos profesoras, pero no somos profesoras en una tarima. O sea, nos tienen que respetar y las normas están claras, pero es más familiar.

(Ana, I:285-290)

A: [] Porque vienen del instituto y es otra cosa diferente, pero aquí es más... más familiar.
(Ana, I:284)

b.2. La implicació dels pares i la importància del compromís personal en relació al control d'assistència dels alumnes:

En el control d'assistència dels alumnes s'utilitzen mecanismes semblants als centres educatius, malgrat no ser-ho. Per controlar l'assistència allò que s'intenta és fer partícips als pares de la no-assistència del seu fill/filla al centre. Es parteix de la premissa que anar al PGS no és obligatori, però en haver-se compromès l'alumne a anar llavors es torna obligatori, i això legitima l'entrada en joc del control d'assistència mitjançant la família. El control és només de presència o absència i no d'aprofitament, donant-li un caire clarament domèstic a aquest control, que ve enfortit pel paper dels pares en el mateix.

Aquest control té la seua fonamentació no en l'obligatorietat d'assistir, ja que no tenen aquesta obligació legal, sinó en l'assumpció del compromís a assistir. Es basa, per tant, en el principi de responsabilitat, posant per tant de manifest, quan no s'assisteix, la manca de responsabilitat en complir un compromís. Aquesta articulació és també marcadament domèstica.

De totes formes no podem perdre de vista que aquest tipus de control, sobre l'assistència dels alumnes, ve marcat per la pròpia administració que obliga a que es realitze. Si el destaquem ací és per les implicacions que van més enllà del mer control obligatori d'assistència: la participació dels pares al mecanisme de control i l'èmfasi en la responsabilitat.

A: Ah, muy importante... Tenemos, que no te lo he dicho antes... Contactamos, diariamente si hace falta, con los padres... Ellos no vienen obligados, pero tienen que venir ya que lo han decidido, es obligatorio venir todos los días aquí. Entonces, cuando faltan se habla con la familia. Llamamos a casa diariamente para decirles... porque ellos están acostumbrados a que no se llame... llamamos, porque él dice que ha venido aquí, pero se la ha pelado.
(Ana, I:522)

b.3. La programació didàctica mitjançant fitxes:

Es fa una programació de tot el curs, dividint el programa didàctic en mòduls i aquests subdividits alhora en fitxes, que són l'única bàsica de treball al PGS. Llavors, la programació didàctica del PGS es centra en la preparació i treball amb els alumnes de fitxes concretes, tant en la docència bàsica com al taller. Tant unes com altres representen un instrument pedagògic que segmenta i subdivideix la feia a fer en passos senzills i consecutius, desgranant la tasca general en múltiples i seqüencials tasques específiques, sistematitzant el procés d'aprenentatge. Aquest plantejament respon als principis pedagògics industrials –la pedagogia per objectius–.

E: Entramos en una parte más concreta de lo que haces tu aquí en el PGS[.]

A: Vale. Por ejemplo, este año, ¿no? Este año empiezo quince días antes que los alumnos [.] Esos quince días me los paso yo elaborándome para hacerme la programación por módulos, sacando las fichas de taller... para poder trabajar todo el año [.]

(Andrés, I:209-210)

E: Imagino que semanalmente tendréis un planning, un horario semanal marcado, que iréis...

A: Sí, nosotros tenemos una ficha-taller. [.] yo los primeros quince días antes del curso las preparo. Entonces me hago yo la programación semana por semana y los lunes cuando empezamos se lo digo: 'Esta semana vamos a hacer la primera actividad, que consta de tantas horas. La segunda actividad, tal y tal...' Y yo les pongo la hora aproximada que creo que puede costar y hacemos eso... a lo mejor ha llegado la semana, y de una actividad que tenías pensada hemos hecho dos y a lo mejor de las horas que yo he dicho nos hemos pasado, ¿no? [la fitxa] Empieza poniendo arriba: '¿Qué vamos a hacer esta semana?'... Luego las actividades y '¿Qué voy a aprender con estas actividades?', '¿Qué necesito para ejercerlas?'. Y detrás pondría 'Materiales y herramientas que necesito'. Lo siguiente sería 'Inconvenientes o tropiezos que he tenido durante la semana'[.]

(Andrés, I:217-218)

A més a més, aquest sentit industrial es manifesta també en la subordinació de la formació bàsica –i les seues fitxes- a la formació professionalitzadora –i les seues fitxes-.

E: ¿No tienen libros por opción propia o...?

A: Por opción propia... aparte de que no existen libros.

E: Ya.

A: No existe ningún material de Garantía. Entonces, elaboramos las fichas nuestras de matemáticas, de lenguaje y de todo. [] Todo debe de estar vinculado al taller, pero nos topamos con esa dificultad.

E: ...de vincularlo al taller. ¿Es difícil?

A: Vincularlo al taller es difícil. De hecho, el primer módulo es 'Conozco mi taller': desde el nombre de las herramientas a hacer un inventario, hacer un catálogo... todo eso lo hacemos, lo intentamos hacer. Pero cuando llegas a cosas mayores, como el presupuesto, tienes que saber dividir[].

(Ana, I:359-364)

b.4. La multiplicitat de mecanismes d'avaluació i qualificació:

Podem distingir almenys tres mecanismes d'avaluació: una autoavaluació setmanals sobre el nivell d'acompliment de la fitxa-taller; una heteroavaluació, per part de la resta de companys, de la nostra execució cada setmana, i una avaluació mitjançant una prova escrita trimestral, sobre allò après al llarg del trimestre. Els dos primers mecanismes d'avaluació es repeteixen totes les setmanes els divendres, i estan totalment vinculats amb la fitxa taller. Allò que es fa és avaluar el nivell d'execució personal i de la resta de companys en relació a la feina que s'havia de desenvolupar segons la fitxa de taller de la setmana.

Aquests dos mecanismes d'avaluació presenten elements de caire industrial. Tenim, d'una banda, el fet que l'avaluació tinga puntuació, que s'haja d'avaluar amb una nota de 0 a 10, la qual és una de les lògiques que fa present el món industrial al sistema educatiu: la necessitat de quantificar l'avaluació, creant una reixa de notes on es divideixen les àrees a avaluar i cal valorar-les amb un número totes i cada una d'elles. Alhora, altra clau industrial la trobem en la insistència de que els alumnes tinguen en compte en el moment d'avaluar als seus companys i a si mateixos la seua execució, el treball que han fet i allò que han deixat de fer. Però el més important

d'aquests instruments és que es pretén que els alumnes trenquem amb els seus interessos particulars, relacions afectives, rivalitats..., i avaluen de manera justa –objectiva- als seus companys, més enllà dels seues relacions i interessos personals –aquest és el sentit que té l'expressió del respecte en relació amb l'avaluació-, així com a si mateixos, sent capaços de detectar les seues dificultats de la forma més 'realista' possible.

Llavors, allò més important no és tant la seua component industrial, sinó la pretensió 'anti-domèstica', d'aquests mecanismes d'avaluació. Aquests pretenen neutralitzar algunes de les dinàmiques típicament domèstiques, com ara la influència de les relacions personals en la valoració del treball dels seus companys, per així anar preparant-les per a un món d'estranyos on tindran que treballar en el futur. No deixa de ser curiós que a una entitat amb forta presència de lògiques domèstiques, es pose en marxa un mecanisme com aquest, que vol posar fre a algunes de les formes de degeneració del món domèstic, com ara l'amiguisme.

A: Las primeras veces hay enfrentamientos... 'Tú me has puesto...', o puntúan: 'No me caes bien, pues te pongo un cero'. Pero ahí vamos trabajando... 'No es el que me caiga bien o no, tienes que puntuar el trabajo... ¿Ha trabajado bien?... Independientemente de si te gusta o te cae bien o es tu amigo...' Eso cuesta, pero bueno.

E: ¿Cuál es el fundamento pedagógico de eso? ¿Por qué haces eso de la puntuación?

A: Para que se respeten y... se tienen que relacionar todos con todos, y aquí hay gente muy diferente... se tienen que respetar y dejar a un lado...
(Ana, I:268-270)

Aquest plantejament anti-domèstic es veu reforçat també per altre dels mecanismes que posen en marxa i que està espai-temporalment lligat a les auto i hetero avaluacions. Són les assemblees amb els alumnes que es realitzen tots els divendres –ahora que també es fan aquestes avaluacions-, i que pretenen resoldre de forma col·lectiva i pública els possibles conflictes i problemes que esdevinguen al dia a dia al programa. D'aquesta manera es pot 'descarregar afectivament' el problema, ja que es donen quan es donen la seua resolució s'ajorna al divendres –excepte en el cas de problemes greus que necessiten resposta immediata-. Així es pretén guanyar perspectiva davant el

problema i 'objectivar-lo' amb la distància que dóna el temps i la participació de la resta de persones en la resolució del mateix. En definitiva, es formalitza el mecanisme de resolució de problemes al si del PGS.

E: ¿Cuánto dura esa asamblea de los alumnos?

A: Tiene una hora de duración. Pero, dependiendo de los problemas, puede haber más, puede ser más tiempo o... Al principio suelen ser muy cortitas, sólo hablamos nosotros y ellos no hablan. Pero luego, cuando les haces decir problemas que he tenido, 'Pues éste me ha dicho esto y yo le he...'. Ahí, ya coge mucho tiempo: puede ser una hora, puede ser hora y media, pueden ser dos.

E: ¿Siempre tenéis margen? O sea, ¿lo hacéis en un horario para que se pueda extender?

A: Como margen una hora, sí, siempre. Y siempre procuramos que los problemas que puedan esperar, que ellos se acostumbren a decirlos cuando llegue el viernes, no cada segundo en el taller: 'M., que éste me ha dicho esto...'. Se habla en la asamblea. Si es una cosa grave se habla en el momento, pero si no procuramos que llegue el viernes para que se hable entre todos y se vea si realmente es importante, o ha sido una tontería, o...

(Ana, I:275-278)

A més d'aquests dos mecanismes d'avaluació abans esmentats, també fan ús de proves avaluatives de coneixement més tradicionals: exàmens trimestrals. Amb aquestes proves es comprova el grau d'assimilació de les explicacions i tasques pràctiques desenvolupades al llarg de cada trimestre. Aquest mecanisme podem entendre-ho com un dispositiu de compromís cívic-industrial, ja que, d'una banda, és una prova estàndard, objectiva, que iguala a tothom davant la prova – elements de caire cívic-; i alhora permet avaluar els coneixements concrets adquirits i puntuar a cada alumne de manera diferencial, posant de manifest les diferències entre ells –lògica industrial-.

A: [] No todo el mundo aprueba, pero cuando hacemos exámenes sobre lo que han dado en el trimestre, que son cosas concretas que han hecho en el taller o cosas concretas que han hecho en el aula, con lo cual todo el mundo puede superarlo, entonces quieren hacer fotocopias para llevárselo a sus padres.

(Ana, I:640)

Però, finalment, en el moment de qualificar, no compten només els resultats dels exàmens o dels altres mecanismes esmentats. S'utilitza una butlleta de notes individual que els alumnes trimestralment duen a casa, on es consideren dues dimensions: els coneixements adquirits i

el seu comportament. Aquestes notes pretenen tenir en compte tots els mecanismes d'avaluació esmentats a més del seguiment diari que cada docent fa dels alumnes; tornant-se finalment una avaluació somera de les dues àrees, on es pretén més ve reflectir l'evolució de l'alumne i l'encaixe del mateix dins del grup del PGS, que cercar l'assignació d'unes puntuacions que discriminen 'objectivament' els coneixements i habilitats adquirides per cada alumne. D'aquesta forma, en ser una avaluació més bé integral, de conjunt, vindria a reflectir un plantejament avaluador de caire domèstic.

A: [] Las notas se las llevan a casa, les damos un boletín y se llevan las notas. Las notas las tenemos divididas en dos: la valoración de conocimientos y la de hábitos. Y cada cosa es el cincuenta por cien, para que ellos valoren la asistencia, puntualidad, orden, limpieza... [].
(Ana, I: 642)

A: [] Yo tengo una hoja de seguimiento diario de cada alumno, y todos los días cuando acabo puntúo a cada uno lo que creo que han hecho. Después claro, en cada evaluación saco la lista y saco el baremo de cada uno y es con lo que puntúo después el examen [] al final de cada trimestre, en cada evaluación puntuamos también con arreglo a puntualidad y faltas. O sea, no es lo mismo un chiquillo que ha venido todo el curso puntual y todos los días que uno que no ha venido... a lo mejor es más inteligente, pero le tienes que quitar algún punto por eso.
(Andrés, I: 214)

b.5. Les pràctiques formatives del PGS al servei del municipi i del disciplinament dels alumnes:

Com comentàvem en les dades descriptives de l'entitat, durant el primer any aquest PGS fou de la modalitat d'iniciació professional i els dos darrers han estat de la modalitat de formació-ocupació. Els PGS d'iniciació professional han de fer obligatòriament les pràctiques formatives a empreses del sector; en canvi els PGS de formació-ocupació, no presenten aquesta obligació, donant la possibilitat de realitzar les pràctiques formatives als propis tallers dels PGS o a altres espais, com ara els propis dels consistoris.

Aquest no sembla un esdeveniment casual, ja que a la pròpia reforma de la normativa dels PGS feta a l'any 2000, es recomana a les entitats locals posar en marxa PGS de formació-ocupació, i en canvi

s'estimula a les ESAL a demanar PGS d'iniciació professional; i en el moment de les concessions de les subvencions, es prioritzen les propostes de PGS que respecten aquesta recomanació.

En el cas concret del PGS d'aquesta entitat, les pràctiques formatives s'aprofiten per a desenvolupar pràctiques reals –és a dir, més enllà del taller i que no es destrueixen al poc al no tenir cap utilitat més enllà de la pràctica-, que es tornen recursos per al propi centre de formació i el mateix Ajuntament local. Es realitzen tasques de recuperació, de reparació, de rehabilitació..., que suposen una millora en la qualitat de les infraestructures municipals.

A: [] estás seis meses de formación y los tres últimos meses son de empleo, con contratos del ayuntamiento. Nos da una obra – servicio... que el año pasado fue poner el pavimento a todo el centro, y este año es rehabilitar un parque del pueblo.
(Andrés, I:130)

Aquest funcionament, d'entrada, permet rendibilitzar les pràctiques, posant-les al servei de la millora dels recursos municipals. Però des del plànol pedagògic, allò que possibilita és poder seguir treballant els elements conductuals dels alumnes a la feina, per a seguir disciplinant els seus cossos, i que puguin desenvolupar hàbits de treball i s'adaptin millor al funcionament disciplinar d'un lloc de treball.

A: [] ja te dic que el que era la modalitat aquesta d'empleo esta més agotada. Abans quan era de formació en pràctiques anaves a empreses però clar, l'empresari no vol tampoc que el molestes molt. O siga, 'Mira, jo li vaig a portar uns xicons simplement per a que estiguen ací, fent practiques en vostè, si quan acabe el curs a vostè li agrada algun...'. Que passa? Que jo li he portat un grup dels xicons, com tenen encara la costum de estar ací i entre ells se gasten bromes i... que és el que he estat tot l'any pelegant per a que no passe... però en fi, encara els queda un poquet de temps, entonces la imatge tampoc era molt bona [].
(Andrés, II:182)

A: [] mira, yo en lo que más hincapié pongo siempre es en los comportamientos, en los hábitos, porque veo a los chicos y no tienen hábitos ni de puntualidad, ni lo que son hábitos de 'Ahora me siento', 'Oye, tráeme esto'... hábitos de obediencia tampoco tienen... Esto es en lo que más hincapié pongo. Los hábitos para mí es... ya tengo una baza ganada... porque un chico que vaya a pedir un trabajo y que no sepa ni presentarse, de entrada ya está perdiendo [].
(Andrés, I:212)

b.6. El transvasament d'alumnes d'uns programes a altres dins la mateixa entitat:

Tenint en compte la perspectiva domèstic-industrial de la tasca educativa que presenta aquesta entitat, es considera un temps massa reduït la durada d'un PGS per a poder treballar la correcció d'hàbits i la capacitació professional dels seus alumnes. Com la lògica per projectes que regeix els programes no permet que els alumnes repetisquen de nou el mateix curs, l'entitat ha trobat una porta 'de darrere' per mantenir als alumnes més enllà del PGS realitzat, que és inscrivint-los a un altre PGS d'una branca professional diferent, d'aquesta forma es subverteix el funcionament connexionista.

Aquest mecanisme de reciclatge d'alumnat permet seguir treballant amb els mateixos alumnes sobre els seus hàbits i comportaments, però dificulta la seua capacitació professional, ja que els formen en les bases d'altra branca professional diferent. De totes formes, fins i tot aquest inconvenient intenten resoldre'l quan aconseguen encaixar la formació rebuda al PGS amb la formació d'algú dels altres programes formatius que implementa el centre.

A: [] Lo que pasa que no nos dejan repetir el mismo programa, que es una pena. Pero lo que hacemos con gente que tenemos con determinadas características es que repite en otro programa: si había hecho albañil, pues este año hace soldador[].
(Ana, I:378)

A: [] Resulta que pueden repetir, pero en un perfil diferente... y yo digo: '¿Por qué? Si ese chico que aún no ha aprendido un oficio y al año que viene tiene que repetir... ¿vas a meterlo de carpintero si él quiere ser albañil? ¿Por qué no puede hacer ese perfeccionamiento?'
(Andrés, I:256)

A: [] De hecho, un año que se hizo un PGS de carpintería, al año siguiente se aprobó una casa de oficios de madera. Y sí que mucha gente que estaba en el PGS... Bueno, llamamos a todos y se lo dijimos, que era una oportunidad para continuar y... ahí en ese curso, sí que se hizo.
(Ana, I:394)

C. Característiques del perfil professional del PGS implementat:

Aquest centre de formació on està impartint-se el PGS, com ja hem exposat al principi, té com a objectiu desenvolupar diversos tipus de programes de formació professional dirigits a la capacitació laboral i/o a la millora de la qualificació professional de tots els ciutadans i ciutadanes de la localitat on està localitzat. Això fa que, a més de PGS, posen en marxa anualment: Programes de Formació Professional Ocupacional, Tallers d'Ocupació, Cases d'Ofici, Escoles-Taller i Tallers de Formació i Inserció Laboral –TFIL-. Llavors, estem davant d'una entitat amb una clara orientació cap a la inserció laboral, més que cap a la reinserció educativa –altre dels grans objectius dels PGS-.

E: ¿Qué tipo de actividades se hacen aquí?

A: Pues aquí se hace PGS, formación ocupacional, que están ahora... en estos momentos se hacen TFIL. Se hacen escuelas taller o casas de oficios si se aprueba... No sé si me dejo alguno más... Se hacen talleres de empleo...

(Ana, I:129-130)

Concretament en relació als PGS que s'implementen, responen a perfils professionals de baixa qualificació orientats fonamentalment a desenvolupar diverses destreses bàsiques a peu d'obra, oficis vinculats fonamentalment al món de la construcció, a les tasques de peó: paleta, llanterner, soldador...; i estan pensats amb la intenció d'afavorir la inserció laboral al mercat laboral local de la construcció i de la resta de empreses localitzades als polígons industrials de la contornada –en un dels quals es troba localitzat el propi centre de formació-.

També l'oferta de PGS ve condicionada per la demanda d'alumnat, és aquesta una raó que duu al Centre de Formació i al propi Ajuntament a implementar més PGS que els que l'administració autonòmica l'ha concedit, estan disposats a sufragar econòmicament dos dels cinc PGS executats amb fons propis.

E: ¿Cuántos PGS tenéis?

A: Es que tenemos cinco: tenemos soldadura, albañilería y fontanería, que son aprobados por Conselleria, y el ayuntamiento ha puesto en marcha dos, que están homologados.

E: Que no han tenido subvención, pero...

A: Que no han tenido subvención. Ya el año pasado y el anterior lo hizo: como hay demanda, pues los pone en marcha.

(Ana, I:147-150)

Llavors, tenim elements per a entendre l'elecció del perfil professional dels PGS que posa en marxa aquest centre de formació com una elecció que barreja criteris domèstics i mercantils. Són PGS amb un perfil professional que respon a les possibles demandes d'un mercat laboral local i a la demanda dels nous usuaris. Llavors, els elements mercantils tenen a veure amb el condicionament de l'oferta a la demanda del mercat –tant empresarial com de nous usuaris-, així com els de caire domèstic parlen fonamentalment del seu arrelament local.

D. Procés i criteris de reclutament de formadors i formadores:

Les vies de reclutament de docents que posen de manifest les entrevistes mostren una entitat que fa ús de vies informals, bàsicament dels contactes, per a canalitzar la seua selecció de personal. De fet, les dues persones entrevistades arriben a ser contractades al centre de formació gràcies a conèixer a 'algú que coneixia a algú' i que va possibilitar la connexió entre el director del centre de formació i la persona entrevistada.

A: [] Entonces, un día me llamaron de aquí... me llamó [*nom del director*], si quería hacer un cursillo, que viniera a hablar y tal. Y le digo: '¿De dónde te has sacado tú mi teléfono? Porque yo no estoy como docente ni nada en ningún sitio'. Y me dijo que habían llamado a este amigo mío... que él sí tenía experiencia, y le habían llamado... y como él estaba liado y no podía, les dio mi teléfono: 'Llamad a este chico, que a lo mejor quiere'... y así entré.

(Andrés, I:98)

E: Y ¿cómo empiezas aquí?

A: Pues empiezo aquí porque conocía a mi compañero. Al surgir los programas de Garantía, necesitaban gente... y necesitaban gente de un día para otro.

E: Ya. ¿Tú lo conocías de la carrera?

A: Lo conocía porque es amigo... es el marido de una amiga mía.

E: Muy bien.

A: Él también es de Magisterio, pero no estudié con él. Su mujer sí que estudió conmigo y todo. Entonces, a raíz de eso... Yo estaba en el colegio y en las clases particulares y, como necesitaban una persona de un día para otro, querían a alguien conocido... Porque había pasado por aquí gente, pero no había salido el resultado bien. Bueno, casos así de extremo... Entré por eso. Hice una entrevista aquí y me cogieron.
(Andrés, I:73-78)

Sembla que aquesta és una estratègia que respon a poder assegurar una selecció de personal que pugui anar més enllà de l'experiència professional i/o dels coneixements del futur treballador. Es busca assegurar la bona adaptació a la dinàmica de treball de l'entitat i al treball en equip, així com també el fet que tinguin certes habilitats comunicatives i relacionals assolides. De tal forma, que tan les vies de reclutament com els criteris presenten un caire marcadament domèstic, primant-se també en els nous treballadors elements vinculats al 'saber estar', més que al 'saber fer' o al 'saber'.

A: Yo creo que aquí lo que más se valora, es que venga gente con ganas de trabajar en equipo... que sepa trabajar en equipo y con ganas de trabajar. Porque aquí hay que tener muchas ganas de trabajar, aparte de ser muy buen... hablo del maestro de taller... puedes ser muy bueno, pero tienes que saber trabajar en equipo, y poner muchas ganas.
(Ana, I: 404)

E. Mecanismos de socialització laboral de formadors i formadores:

A aquesta entitat la socialització comença des del propi procés de selecció, on com comentàvem adés, es procura que les persones que entren a treballar al centre de formació tinguin ja una predisposició positiva a treballar en equip, obert a col·laborar amb tothom i disposat a assumir responsabilitats més enllà de les seues tasques concretes.

D'aquesta manera, passat el filtre del procés de selecció, els millors mecanismes de socialització es donen al dia a dia, en la pràctica quotidiana, mitjançant la pressió de grup, encaminada a una pràctica professional on els valors regnants són la disponibilitat de tothom com a 'estat natural' i el mutu recolzament com a principi de relació amb els companys. Ambdós, principis de caire domèstic. Per a consolidar aquest funcionament domèstic, de vegades s'articulen punts de

trobada, com sopars o dinars, on consolidar els vincles afectius i el tipus de dinàmica relacional diària.

e.1. La 'voluntarietat', la disponibilitat, com estat natural del treballador de PGS:

Allò que l'entitat valora en els seus treballadors és la seua disponibilitat, estar obert a tirar una mà, a ajudar, independentment del temps que ocupe. El sentit del temps es perd i els fan difoses les diferències entre hores de treball i hores de no treball. Aquest plantejament és compartit per la majoria de treballadors i treballadores, no com un requisit de l'empresa com a tal sinó com una necessitat de la feina a desenvolupar, com una acció responsable per part del treballador. Així ens trobem amb una fórmula d'inversió de la lògica domèstica, marcada pel rebuig a l'egoisme i per una actitud en la que no importa les hores a dedicar, estant oberts a recolzar la tasca d'altres ja que totes les tasques 'són de tots i totes'.

E: Desde tu punto de vista... ¿qué valora más la entidad de la gente que trabaja para ella?

A: Yo estoy convencido que lo que más se valora es la actitud de cada uno, en cuanto a disponibilidad... Porque ya te digo que las horas aquí no cuentan. Entonces, si yo digo: 'No, es que yo tengo que entrar a las diez de la mañana y a las doce me tengo que ir, ni un minuto más ni uno menos...', eso no puede ser. Hay gente que lo hace. Pero en mí no entra. Y la mayoría de la gente que trabaja aquí tampoco [].

(Andrés, I:173-174)

E: ¿Cuántas horas de más haces tú?

A: Uff, muchas. Depende de días, pero muchas. Muchas... y todo el mundo aquí ha dedicado muchas horas de más, porque si no, no sale el programa.

E: Y vosotros, cuando habláis entre los trabajadores de esas cosas que... ¿cómo vivís eso, esa dedicación extra...?

A: La vivimos... Porque hemos coincidido un grupo de personas que sí que está por la labor, que está concienciado y que sí que le interesa esto. Entonces, como te interesa, pones más horas de ti, porque si no, no sale[].

(Ana, I:167-170)

De fet, la manca d'aquesta disponibilitat i flexibilitat és vista més com una manifestació de manca de solidaritat i companyerisme, una actitud egoista. Per tant, en aquest cas, el fet de fer valdre el teu dret a

treballar només les hores contractades, es considera un acte de manca de proïsme.

E: I no ha hagut cap problema mai amb algú que no haja volgut enganxar-se en la dinàmica eixa, quedar-se més hores o...?

A: Ja, sí, però... és que estem parlant d'un grup que hem arribat ací a ser vint i tantes persones i un per un malament no pots parlar, que si que ha hagut un, saps lo que vull dir-te? Sí que ha hagut un que les seues hores i li ha agradat portar-ho tot molt ben controlat, o siga, dels que saben els seus...

E: El que li toca fer...

A: El que li tenen que manar però no sap lo que té que donar ell, eh, o siga, sí ha hagut un.

(Andrés, II:117-120)

e.2. La camaraderia com a principi de relació entre els treballadors:

En la línia de l'apartat anterior, S'estimula que haja un funcionament entre els treballadors basat en el mutu recolzament, en la 'camaraderia'. Aquesta camaraderia no apareix com una cosa imposada, sinó com un 'esperit' que es respira el centre municipal, com la dinàmica natural de funcionament, d'aquesta manera es dissolen els principis jeràrquics. Aquesta actitud trenca les barreres horàries i es dissol la diferència entre hores de treball i hores voluntàries.

E: Y el ambiente de trabajo, como comentabas, es bastante bueno entre los trabajadores, entre vosotros.

A: Si, aquí no hay... es que cualquiera, si necesitas algo... De hecho, aquí se acaba un curso y es cuando hay más trabajo: hay que hacer la memoria y eso... Entonces todos los que estamos alrededor ayudamos a acabar ese curso. No hay nadie que diga 'No lo hago porque no me corresponde a mí'.

(Andrés, I:175-176)

E: I com ho aconseguíu això? Com se fa per a que una persona que no sap ni com moure's s'enganxe?

A: Això és el que dic jo, que està en el ambient. O siga, que està en el esperit de la gent que treballa ací, el que volia dir era això, que no és que el director diga: 'Eh, això, això...' Home, òbviament el director fica les bases, però hi ha coses que... la voluntarietat per exemple no està escrita en ningun puesto, ni la porta una persona a la cara que diga 'Jo soc més voluntari que l'altre'... però s'enganxen en seguida... O siga, és camaraderia, és una cosa que està aquí.

(Andrés, II:111-112)

En aquesta línia, per a consolidar una manera de funcionar marcada pels forts vincles entre els treballadors, com si d'una família es tractés, es munten sopars habitualment que estimulen les relacions entre els treballadors, i que fins i tot es mantenen més enllà del temps, quan la gent ha abandonat ja l'entitat. Ens trobem davant una dinàmica molt semblant a les trobades familiars, amb els 'dinars familiars', un espai i una cerimònia de retrobament amb vells amics. La família, forma harmoniosa d'ordre a la lògica domèstica, es torna la forma de funcionament desitjada.

E: ¿Además hacéis comidas juntos o no?

A: Sí. El lunes, como muchos no somos de aquí, pues comemos ahí. Además el viernes pasado estuvimos todos juntos cenando, todo el profesorado. Y lo repetimos muchas veces, hay mucha camaradería. Y no sólo los del curso...

□

A: □... Ah, sí, quería decir que no sólo los que estamos haciendo el curso salimos a cenar, sino que a todos los que han pasado por aquí, se les dice: 'Mira, el viernes hay una cena y tal'... y el noventa y cinco por cien aparece. O sea, no se corta cuando acabamos el curso. Se continúa.

(Andrés, I:177-180)

F. Procés i criteris de reclutament dels alumnes:

La captació de futurs alumnes de PGS la fan mitjançant estratègies de publicitat institucional, donant-se a conèixer als centres als instituts locals i fent unes jornades de portes obertes, on es presenten el tipus d'activitats que es fan i l'oferta educativa prevista per a l'any següent, aprofitant per a que qui vulga es pugi pre-inscriure ja.

D'aquesta forma, ens trobem davant d'un dispositiu de compromís entre el món del renom i el món mercantil, al voltant de la figura de la publicitat; ja que aquesta pretén, d'una banda, donar a conèixer el propi centre de formació –lògica del renom- així com, donar a conèixer l'oferta de cursos i estimular la demanda dels alumnes dels instituts locals que es troben en situació de ser futuribles alumnes de PGS –lògica mercantil-.

A: [] Desde hace tres años, lo que hacemos es una jornada de puertas abiertas: primero fuimos al instituto a decirles qué era un Programa de Garantía Social a los chavales, explicarles lo que hacíamos aquí, y los invitábamos a venir un día aquí. Este año lo que se ha hecho ya es que ha venido la gente directamente aquí: vienen aquí, ven el taller, ven a la gente trabajando y hacemos una preinscripción.

E: ¿De dónde vienen? ¿De los institutos?

A: Sí, vienen de los tres institutos que hay aquí.

E: ¿Y eso cómo lo organizáis con la dirección del instituto? ¿Le proponéis el asunto?

A: Claro. A través de la persona que está encargada del absentismo que lleva los tres institutos... Propone las visitas, los horarios... y vienen aquí, y de ahí se sacan las preinscripciones... y luego ya gente que se va enterando.

(Ana, I:330-334)

Després de la pre-inscripció, l'acceptació o rebuig d'un nou alumne depèn només de l'ordre de presentació de les pre-inscripcions fins tancar els grups, donant la possibilitat de canviar de grup de PGS si l'alumne vol. Llavors, els criteris de reclutament són més bé absents: qui arriba primer i vol quedar-se es queda.

A: De entrada, quan venen... perquè quan van acabant l'institut nosaltres portem publicitat i venen ací en els instituts i els ensenyem el centre, els expliquem el que són els programes. Entonces, generalment l'últim que agarren és l'albañileria, tots se'n van a uns oficis... perquè clar, l'albañileria és la llegenda negra que té 'que es un oficio muy duro, que es muy guarro, que...'. Entonces si hi ha fontaneria fiquen primer fontaneria, després soldadura i per últim ja... bueno, i si tenim programes d'ordenador això és la locura per a ells. Però al que menys s'apunten és per a albañileria. Que passa? Pues que conforme se van completant els programes si no queda altra pues diguem: 'Mira, oye, están todos completos, si no te esperas al año que viene si quieres este año tienes que coger albañileria'. Una inmensa minoria diuen que sí i els altres no volen [].
(Andrés, II:150)

G. Mecanismes i formes de relació amb altres actors rellevants: Pares, empresaris, administració...

La relació que s'estableix tant amb els pares dels alumnes que estan al centre de formació com ara amb les empreses de la contornada, i amb l'entorn en general, està centrada en la publicitació del treball formatiu que es desenvolupa al si del centre. Allò que s'ha buscat és donar a conèixer, en un primer moment, la pròpia existència del centre, i seguidament allò que es fa al seu si. El fet mateix de donar-li

nom propi al centre formatiu ha possibilitat la creació d'una marca reconeixible, afavorint la seua difusió.

E: Molt bé. I quina és la imatge que tu creus té la gent del lloc aquest en el que esteu, del centre aquest de formació? La gent el coneix, què pensa que feu ací?

A: Esta canviant molt perquè ens hem encarregat de publicitar-ho molt, de demostrar molt... i la gent que ha eixit d'ací parla. Però açò era al començar 'un TAPIS', açò era 'donde van los mongolitos'.

E: La gent amb més dificultats?

A: Sí, exactament. Molts ens deien: 'Sí, donde van a trabajar...' Altres deien: 'Sí, el centro ése de no sé cuantos'... A més a més, molta gent no sabia ni on estava el centre. Hui això ha canviat radicalment, hui ja saben tots... hasta enguany han ficat ja el nom [] ja tenim nom propi [].

(Andrés, II:177-180)

I en aquesta tasca de publicitació del treball que es fa, la millor ferramenta publicitària està sent els resultats visibles, tant per als pares com per a les empreses. Els pares entenen millor la importància i la qualitat del treball que es fa al centre de formació quan veuen els treballs pràctics que realitzen els seus fills. D'altra banda, les empreses milloren la seua imatge vers el centre de formació gràcies al rendiment inicial que mostren els alumnes. Llavors, ens trobem davant d'un dispositiu de compromís entre la lògica del renom i la lògica industrial, on un element marcadament industrial, com és la rellevància dels resultats visibles, tangibles, concrets, de la formació; es torna un instrument també per a la publicitat i la millora de la imatge pública del centre de formació –elements aquests típics del món del renom-.

A: [] Però la gent ja sap el que es fa ací més... clar, el que parlàvem abans: les hores que has perdut fent reunions de pares, ensenyant-los tot el centre, ensenyant-los tot... I quan veuen ja resultats... perquè hasta ara tampoc s'havien vist resultats, hasta ara per estar treballant, fèiem reunió en els pares: 'Mire, sí... ¿mi hijo?' 'Pues su hijo ha hecho hoy una clase de problemas pero lo hemos tirado ya y no hay nada que hacer'. Ara sí, ara ve '¿Y esto?' 'Esto lo ha hecho su hijo, esta habitación en concreto la ha hecho su hijo con dos compañeros más... y su hijo ha hecho la soldadura, y su hijo ha hecho la valla ésta de la tal, los fontaneros el grifo'... i ahí sí []

(Andrés, II:180)

E: Aleshores, pels resultats hi ha una bona imatge de lo que feu ací, que del que es fa ací val la pena i...?

A: S'està valorant molt... i a nivell d'empresaris també, cada volta venen més empresaris demanant gent, també se preocupen un poquet més per vindre a vore el que es fa i cada volta està... ja te dic que el que era la modalitat aquesta d'empleo esta més agotada. Abans quan era de formació en pràctiques anaves a empreses però clar, l'empresari no vol tampoc que el molestes molt. O siga, 'Mira, jo li vaig a portar uns xicons simplement per a que estiguen ací, fent practiques en vostè, si quan acabe el curs a vostè li agrada algun...'. Que passa? Que jo li he portat un grup dels xicons, com tenen encara la costum de estar ací i entre ells se gasten bromes i... que és el que he estat tot l'any peleant per a que no passe... però en fi, encara els queda un poquet de temps, entonces la imatge tampoc era molt bona. Entonces, quan agarren individualment a un xicon, el fiquen a treballar allí i tu ja has estat tot el any diguent-li: 'Mira, cuando llegas a una empresa olvídate de todo esto, esto, esto y esto, y sabes que tienes que hacer esto y esto'... i van i ho fan. I li diuen: 'A vore, fes-me... no sé, fica't a xapar ahí'. Saben que no és un oficial però saben ja que tira ma i sap la ferramenta que té que agarrar, sap el material que té que agarrar i més o menys sap com començar. No fiquen ells un oficial i eixe xicon a la volta d'un any està fent-te feina ja d'oficial. Que és el que també parlàvem, de que jo els agarraria en un primer curs, que siga toma de contacte, tractament de material, i al segon curs seria ja com dic jo: 'Ara vas a treballar'. I entonces és quan eixirien llestos.

(Andrés, II:181-182)

8.1.4.1.1. **Conclusió-resum de l'anàlisi d'aquesta entitat**

Aquesta entitat cerca la forma d'acomodar-se a les lògiques de funcionament que implica la ciutat per projectes de la millor forma possible per al tipus d'entitat que és, una entitat local vinculada estructuralment amb l'Ajuntament. Aquesta acomodació poc té a veure amb les pràctiques organitzatives de l'Ajuntament -del qual forma part orgànica el centre municipal de formació-. Els ajuntaments representen un compromís doble; d'una banda un compromís cívico-domèstic, respecte al seu arrelament en la realitat més propera, l'entorn local, sent un canal de participació democràtica més propera al ciutadà; i d'altra banda, per un compromís cívico-industrial respecte a la figura del funcionariat i tot allò que representa -el gran compromís que representa la figura del funcionari públic-. La relació entre el consistori i el centre de formació ve regida per una situació d'autonomia regula del primer vers el segon, la qual cosa representa el mecanisme de control indirecte que caracteritza a les administracions públiques en un model d'Estat regit pels principis neoliberals.

Resumint les aportacions presentades al llarg de l'anàlisi, podem considerar el Centre Municipal de Formació com una entitat que té una concepció domèstic-industrial de la seua tasca, i és aquesta concepció la que delimita tant la seua organització com la seua pràctica pedagògica. Des d'aquesta concepció intenta estabilitzar l'entorn regit per la lògica per projectes del que forma part. En aquest procés contraresta i perverteix certs elements de la lògica connexionista, i en canvi cedeix o es veu derrotada en altres.

Entre els elements que perverteixen de la lògica connexionista, tornant-se focus de resistència davant aquesta –i per tant davant el capitalisme flexible-, destriem dos centrals. En primer lloc, davant de la temporalitat en l'ocupació i la mobilitat dels professionals com estat natural de funcionament, potenciat per la lògica del nou capitalisme, tenim com aquesta entitat aposta per la continuïtat de la seua plantilla, que en un marc tan inestable com el funcionament dels programes formatius, s'aconsegueix amb la recol·locació dels professionals sempre que es pot –amb nous projectes, amb projectes d'altres entitats vinculades o properes-.

Un altre element de resistència als principis del capitalisme flexible, són la pràctica de transvasament d'alumnes. Des de la lògica per projectes, cada programa formatiu és un projecte pel qual s'ha de passar i no romandre en ell –així estan muntat els PGS, que legalment impedeixen que un alumne torne a fer un mateix PGS-. Davant aquesta imposició, l'entitat recicla a algun alumnat introduint-lo a altres PGS o a altres programes formatius, que permetan seguir treballant amb ells. D'aquesta forma, alguns alumnes no passen, sinó que romanen al centre durant més temps de l'acceptable des d'una lògica connexionista.

Altres dues dinàmiques, també acaben recolzant el posicionament resistent davant la lògica connexionista. D'una banda, amb un intent de fugir d'algunes de les aberracions de la lògica domèstica com l'amiguisme i l'afectació de l'avaluació objectiva del treball per les relacions afectives, els mecanismes d'avaluació abandonen la lògica domèstica sent manifestament anti-domèstics. Ací trobem el reflex de la reflexió que llevava explícita el segon esperit del capitalisme davant

les pràctiques paternalistes i caciquils de la primera fase del capitalisme –la fase liberal-. I, alhora, també podem veure en aquestes pràctiques una crítica i una postura de resistència a la represa per part del tercer esperit del capitalisme i de la ciutat per projectes, dels vincles afectius i la rellevància d'allò relacional. De totes formes, aquest aspecte hem de valorar-ho en la seua justa mesura, ja que tant al funcionament de l'entitat com al treball diari amb els alumnes, es fa una aposta clara per l'aspecte relacional.

D'altra banda, ens crida l'atenció la importància que la publicació, el donar-se a conèixer, cobra en aquesta entitat. El problema llavors no és només assolir les subvencions o els recursos econòmics en general per a poder implementar els seus projectes formatius, sinó que el Centre necessita que la seua oferta formativa siga coneguda per a que pugua ser coberta. Necessita captar l'atenció dels futurs alumnes, de les institucions de les que poden venir, així com de la resta d'actors locals rellevants (pares, empreses...). La pretensió és aconseguir una bona imatge a la seua contornada per a abastir-se d'alumnes amb les menors dificultats possibles. La qual cosa obliga al centre de formació a obrir-se a les lògiques mercantils i del renom, per aconseguir donar un valor afegit a la seua oferta formativa per a atraure la demanda d'alumnes. Però aquest procés no és un procés que es pugua improvisar; crear una imatge de marca, un reconeixement de qualitat, necessita temps i dedicació, i és en aquest punt que xocarien amb la devoció per la mobilitat i el canvi estimulats per la ciutat per projectes. Es fa difícil consolidar aquesta imatge pública si estàs canviant de forma continuada de projectes, de personal, de branca professional.... Són les figures que romanen estables a l'estructura organitzativa del centre i des del propi Ajuntament, les que permeten eludir aquesta dificultat; de tal forma que el projecte de centre formatiu i la seua imatge roman més enllà dels projectes específics que es posen en marxa any rere any.

Però no tot són focus de resistència. Un dels principals punts de trobada entre les lògiques que regeixen aquesta entitat i el nou capitalisme, el trobem al discurs i les pràctiques formatives. Aquesta entitat no presenta cap element que recorde els plantejaments cívics-industrials de la promoció i l'ascens social de l'educació. Ans al contrari, la centralitat de la pràctica educativa es centra en disciplinar

al seu alumnat. En aquest sentit allò central és aconseguir corregir els seus hàbits i comportaments que es consideren inadequats, incorrectes, i desenvolupar d'altres que facen d'aquests alumnes persones funcionals a les rutines i les pràctiques del món del treball. És un disciplinament moral i alhora una modelació dels cossos per a adaptar-se de la millor forma possible a les exigències del món del treball. Un món el treball que demana d'ells fonamentalment suportar les rutines productives, ja que són formats aquests alumnes per a desenvolupar tasques mínimament qualificades, al si del mercat secundari. En definitiva, aquest plantejament pedagògic és molt adient a les necessitats del capitalisme flexible d'un gran nombre de mà d'obra poc qualificada per a cobrir la demanda del mercat secundari.

Seguint en aquesta línia, els elements domèstics del model educatiu de l'entitat com ara: el clima familiar en l'aula, la implicació dels pares, la sensibilitat a l'entorn immediat, una educació centrada fonamentalment en el saber estar...; caminen també de la mà de la lògica per projectes en la crítica a les institucions educatives articulades amb les lògiques i en el marc de la Societat Salarial, respecte a la seua excessiva rigidesa i incapacitat per apropar-se i adaptar-se a la realitat dels usuaris, així com per la seua centralitat en els continguts formatius. Els plantejaments domèstics exigeixen un funcionament més desregulat i trenquen amb les divisions disciplinars i departamentals del coneixement, plantejant un treball integral, centrat en la correcció de l'individu. En aquesta exigència de desregulació i en la revalorització dels elements informals i relacionals, caminen per la mateixa senda de la desregulació del sistema educatiu, demandada per la lògica connexionista.

En un altre sentit, si pensem en els mecanismes de selecció i de socialització de personal, també trobem confluències amb la lògica per projectes. D'entrada tenim un grup de treballadors fortament cohesionats, organitzats per programes –i no per assignatures o continguts–, i alhora cohesionats i identificats amb el centre com espai del qual són tots i totes corresponsables, malgrat mantenir-se una certa estructura jeràrquica. Aquest plantejament trenca amb l'organització típica d'un centre educatiu, on els docents es divideixen per departaments segons la matèria a impartir i es forma part d'un organigrama on les responsabilitats estan clara i formalment

assignades i distribuïdes. Amb aquesta forma de funcionament el centre fomenta la implicació i la identificació dels seus treballadors amb el grup de treball, amb els programes que desenvolupen, i amb el propi centre. Aconsegueixen crear un clima familiar on tot és cosa de tots, on tots s'ajuden, i on es sap que hi ha una certa jerarquia però que 'la família' és cosa de tots (sigues el pare, la mare, el fill o la filla); el qual sembla estar per damunt de la precarietat laboral en la que viuen els treballadors del centre en dependre permanentment de la implementació de nous programes. És aquesta implicació dels treballadors en els projectes concrets la que es considera una forma adequada de funcionar també en el marc de la lògica connexionista: cada programa és un projecte en el què cal implicar-se i entusiasmar-se amb la seua execució, sense que siga un entrebanc la limitació temporal de cada programa.

En definitiva, aquesta és una entitat que no es troba còmoda amb el funcionament imposat per la lògica per projectes, de tal forma que articula diversos mecanismes per a intentar protegir-se d'aquesta; però es va colant mitjançant diversos components domèstics que són consonants amb les lògiques i les pràctiques del capitalisme flexible; i que el converteixen llavors en una porta d'entrada d'aquestes en el funcionament de l'administració pública –en aquest cas local–.

8.1.4.2. LES LOGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A L'ENTITAT LOCAL *BETA*

Dades sobre l'entitat local *Beta*

La entitat gestora de PGS està localitzat a un poble de la comarca castellonenca de l'Alt Palància, amb una població inferior a 10.000 habitants. L'entitat implementadora del PGS és el propi Ajuntament. Físicament el PGS es troba localitzat i emmarcat en un centre municipal d'educació d'adults, una EPA, compartint instal·lacions i gestió amb diversos recursos formatius.

Es venen impartint PGS des del començament dels mateixos, a 1994. Actualment imparteixen un PGS de 'Auxiliar d'ajuda a domicili'. Cada any canvien el perfil del PGS. Els seus alumnes provenen de diversos pobles de la mateixa comarca. Pròpiament al PGS treballen quatre persones: el mestre de taller, dos mestres de bàsica i la coordinadora del PGS, que és també la coordinadora de formació al centre.

En primer lloc cal destacar la presència central de la lògica per projectes en el funcionament del Centre EPA depenent de l'Ajuntament, la qual cosa obliga a preguntar-se per com acaba encaixant i convivint amb la lògica cívica –lògica central als instruments i dispositius de l'estructura de l'Estat, com ara un ajuntament-, i quins efectes té sobre aquesta -a aquesta qüestió intentem donar resposta al llarg de l'anàlisi-.

La lògica connexionista es troba al darrere de la política de gestió de personal d'aquest centre, marcada per la autonomia regulada dels seues professionals i per la flexibilitat en la gestió dels recursos humans. També les pràctiques pedagògiques venen marcades per la lògica per projectes, amb l'activitat i la pedagogia per projectes com a principis reguladors. El tipus de docent que es cerca ha de ser polivalent, adaptatiu i proper; oberta al canvi i disposat a participar de diversos recursos educatius.

Aquesta lògica es combina amb la mercantil, en el plantejament que té dels alumnes com a clients, condicionant la recerca de nous alumnes i el tipus de continguts a impartir. I es presenta de la mà de la lògica del renom per partida doble: (a) en plantejar la centralitat de les habilitats comunicatives i relacionals dels docents, la qual cosa determina el procés de selecció de nou personal; i (b) en considerar fonamental la

visibilitat i publicitat de les activitats que es desenvolupen al si del Centre, necessitat del centre i del propi Ajuntament, per a poder rentabilitzar políticament els serveis que s'ofereixen.

Com a segona lògica en importància, trobem la presència de elements cívics, amb diversos acords amb les lògiques industrial i domèstica. Els plantejaments de caire cívic-industrial delimiten l'organització interna del Centre EPA, marcada per una autonomia regulada dels professionals vers l'Ajuntament, i alhora un dels mecanismes de selecció de personal, com ara la importància en el principi del procés del currículum dels candidats; malgrat que el procés de selecció finalitza carregant les tintes en les habilitats relacionals i comunicatives dels futurs docents, passant de criteris cívic-industrials a criteris domèstics.

Passem seguidament a descriure les pràctiques organitzatives, de gestió i pedagògiques presents a aquesta entitat.

A. Organització i estructura de l'entitat:

Respecte a l'organització i l'estructura del centre EPA i les relacions/vinculacions amb el propi Ajuntament, tenim una barreja de lògiques que mostren l'entrada en la gestió municipal de lògiques prou atípiques fins fa pocs anys en la seua pràctica quotidiana.

D'entrada, ens trobem amb un model de centre EPA on són presents múltiples i diverses eines educatives, d'educació formal i no formal –des de formació prelaboral a una sucursal de l'escola oficial d'idiomes o l'oficina municipal encarregada dels programes d'educació i prevenció de drogodependències-, on hi ha una política centrada en la coordinació de tots els recursos presents, tants humans com materials, fent-se un ús indistint dels recursos i trobant-nos usuaris que fan ús de diversos programes. D'aquesta forma, aquest centre es torna un 'edifici actiu', on es difuminen els límits entre els diversos projectes i programes, i on el personal és polivalent –malgrat que oficialment puga estar assignat a un projecte concret o a altre- i els recursos materials estan en xarxa. En definitiva, un centre regit pel principi d'activitat i amb un funcionament propi de la ciutat per projectes.

D'altra banda, presenta una estructura i organigrama que reflecteix la tensa relació entre la professionalitat dels tècnics i la legitimitat política dels membres del consistori; articulant-se un model de funcionament d'una autonomia regulada dels tècnics vers els polítics locals –mecanismes de control prototípic al neoliberalisme (veure Rose, 1997)-.

A més a més, allunyades dels plantejaments més típics d'una figura cívica com ara un ajuntament -amb elements d'acord amb el món industrial i amb el món domèstic-, trobem com juguen un paper important la visibilització de la tasca formativa que es desenvolupa al Centre EPA –lògica del renom-, així com una pràctica de recursos humans marcada per la flexibilitat –lògica connexionista-.

a.1. Els professionals de l'EPA funcionem amb una autonomia regulada:

El funcionament al si del Centre EPA entre els professionals presenta un caire marcadament informal, on les trobades 'naturals' permeten anar organitzant la feina i anar resolent els problemes que es van presentant diàriament.

E: [] Comentabas que en el PGS sois unas cuatro personas más o menos. ¿Cómo os organizáis entre vosotros, tenéis reuniones, os veis...?

M: Sí, solemos tener una reunión a la semana. La verdad es que aquí, al ser un edificio y al ser unas condiciones, las reuniones igual... la media hora del almuerzo, que digo yo, informalmente tenemos reunión todos los días. Lo cual es bueno... Quiero decir que todos los días tomamos café juntos, con lo cual prácticamente los problemas se solventan...

E: ...en el café ¿no?

M: O antes del café, o en el café del día siguiente... Al ser un equipo, coincidimos... De once a once y media los alumnos van a tomar el bocata y nosotros tomamos café, con lo cual, salvo raras excepciones, estamos, si no todos, casi todos... En caso de haber algún incidente o incluso alguna cosa... 'Oye, pues podíamos cambiar para la semana que viene lo previsto, o una visita...' La verdad es que lo tenemos muy bien organizado [].

(Mario²², I:257-260)

²² La fitxa tècnica de l'entrevista a Mario està a la pàgina 495.

E: Muy bien. Y a la hora de tomar decisiones importantes, en el trabajo que desarrollas haciendo el PGS, ¿las tomáis en equipo o... las tomáis cada profesional...?

M: Hombre, decisiones... Decisiones importantes la verdad es que las tomamos en equipo, las decisiones más... Yo diría que el PGS es un tipo de formación que las decisiones las tomamos cada minuto y son todas importantes[.]

(Mario, I:283-284)

Però, malgrat que la imatge que es transmet sobre la relació entre l'Ajuntament i el centre de formació d'adults és de quasi absoluta autonomia, on són els professionals els que van prenent les decisions escaients, supervisats per la coordinadora de formació de propi centre; el consistori posseeix diversos mecanismes de control indirecte sobre el Centre EPA, des de la aprovació (o no) de les propostes de nous PGS i del personal a contractar, fins el control comptable.

E: Las decisiones sobre todas estas cosas, tanto sobre la publicidad, el contenido, los cursos, la gente a contratar, la selección a lo mejor del alumnado y tal... ¿todas esas decisiones te corresponden a ti? ¿O las has de consultar con alguien o...?

R: Sí... yo, anualmente, hago siempre informes... yo voy haciendo la pequeña valoración de las propuestas, tanto de contenidos de cursos, de periodicidad... y todo eso [] Ya, después de estar madurado... Porque eso sí, esta gente... cuando llegamos a los Ayuntamientos, no puedes ir '¿Qué te parece...?' No, no: 'Ésta es mi propuesta'. Entonces, a partir de esa propuesta, ellos dicen: 'Pues nos parece bien... o nos parece mal: revisa y tal...'

E: Ahá.

R: O sea, realmente el Ayuntamiento no es el que decide, sí que es el que da el visto bueno, pero al que realmente se le da la fuerza, pues es al técnico. Que las asumo yo... como técnico del Ayuntamiento, soy la que...

(Raquel, I:213-216)

E:¿Y en los temas igual de asignaciones presupuestarias, un poco esos temas que son también...?

M: Hombre, las asignaciones presupuestarias, ahí sí que no... Vienen dictadas, ahí sí que sabemos menos[.]

(Mario, I:285-286)

En definitiva, aquesta estructura de funcionament respon al principi d'autonomia regulada, que es considera un mecanisme de control propi de les racionalitats de govern del liberalisme avançat (Rose, 1997); on l'Estat ja no exerceix un control directe sobre els professionals, sinó que manté un control indirecte o diferit sobre els mateixos, centrat en el control comptable i de resultats.

a.2. La importància per a l'Ajuntament dels resultats 'visibles':

L'Ajuntament es presenta com una institució bàsicament preocupada pels resultats visibles que es puguen derivar del treball que es desenvolupa el centre. Són aquests tipus de productes els que són realment valorats, quedant en un segon plànol tot el treball necessari per a que aquests resultats esdevinguen. Aleshores, és la visibilització de la feina que es desenvolupa al Centre EPA allò que centra l'atenció de l'Ajuntament, sent el mecanisme que permet reconèixer la feina feta i valorar-la. Aquest criteri de reconeixement es troba ancorat en la lògica del renom, on la visibilitat és un dels elements que determinen l'estat de grandesa dins d'aquesta lògica.

E: ¿Ellos qué valoran...? ¿A ti qué te da la impresión de que valoran? O sea, ¿cuándo el ayuntamiento dice 'Esto está marchando bien'?

[]

R: [] Cuando ven resultados, cuando te ven en una... yo qué sé, pues si hay carpinteros, han visto que han estado en diferentes stand haciendo... que han visto que han hecho tal mobiliario para tal cosa, o que ven que se mueven...[] Es eso, los resultados diarios... o llamar al alcalde y 'Que vamos a hacer una exposición y quiero que tú estés'... o al concejal o a la gente mismo... A ellos no les vayas con papeles: 'Esto es muy bonito...' No: 'Yo quiero mañana una exposición de fotografía...'[].

(Raquel, II:179-182)

R: [] Ellos ven muchos cursos, mucha gente, pero no ven la parte oscura de que para llegar a hacer ese curso, para llegar a que ese Programa de Garantía Social funcione, para que ese armario salga, se han tenido que pasar más montones de horas haciéndolo[].

(Raquel, II:186)

Llavors, els serveis que ofereix l'Ajuntament no responen exclusivament a un principi d'atenció i servei a la ciutadania –de caire cívic-domèstic-, ni tampoc només a un principi d'eficàcia i productivitat –de caire industrial-. La gestió d'aquests serveis, com hem vist, està 'contaminada' per altres principis: com el principi d'activitat que hem comentat al principi d'aquest apartat –corresponent a la lògica per projectes-, o el principi de visibilitat –prototípic de la lògica del renom-. Obrint l'angle de la nostra mirada, aquesta situació ens mostra com en el marc de l'era mediàtica, per a poder superar la prova cívica per excel·lència del món cívic, les

eleccions democràtiques periòdiques, es necessita l'aliança amb lògiques i principis que li són aliens, i que poden dur-li a la seua perversió i desvirtuació. Així es genera una paradoxa a les societats democràtiques occidentals, ja que aquesta barreja posa l'èmfasi en els elements visibles de la pràctica política i fent créixer el poder d'influència dels mitjans de comunicació –i no dels ciutadans individuals, que vindria a ser l'avanç democràtic pròpiament des d'un punt de vista de la lògica cívica-.

a.3. La gestió de recursos humans a l'EPA està marcada per la flexibilitat:

Les figures laborals del Centre EPA presenten una ampla policromia; van des de la persona 'més estable' que en aquest cas és la coordinadora de formació, que té un contracte com a interina, i que any rere any finalitza a juny i se li torna a contractar a setembre; fins als formadors d'específica dels PGS o de cursos de formació ocupacional, que són contractats o facturen per hores treballades, mantenint una relació puntual amb l'EPA; passant pels docents de Conselleria d'Educació, contractats o interins o funcionaris dependent del cas.

La característica central de la gestió de recursos humans és la flexibilitat. No es pot ni es pretén cap tipus d'estabilització i consolidació d'una plantilla fixa i estable. Ans al contrari, és una plantilla flexible que respon als projectes concrets que es desenvolupen a cada moment.

E: Ya, ya, ya. ¿Pero tú eres personal laboral... o sea, personal contratado por el Ayuntamiento?

R: Sí, sí. Yo todos los años... Yo soy interina... Lo que pasa es que la plaza ésta... me imagino, no sé... porque también a veces ellos buscan rentabilidad, entonces no sé si algún día la sacarán para fija. Pero ahora yo soy interina. Yo ahora, por ejemplo, cuando llega ahora junio, yo desaparezco... Voy al paro, y luego en Septiembre vuelvo a incorporarme sin ningún problema [].

(Raquel, I:87-88)

R: Hay una formación de adultos de Conselleria. Hay ocho compañeros. Yo pertenezco al Ayuntamiento, pero a nivel de trabajo pedagógico... y todo lo que es formación de adultos, lo llevamos conjuntamente[].

(Raquel, I:194)

E: Sí... ¿Y cuánta gente trabaja, digamos, bajo tu dirección... o bajo tu coordinación en las diversas cosas?

R: ¡Uf! Vamos a ver... Pues hay un montón de gente. O sea... como yo llevo tantos temas... yo puedo llevar en actividades de formación de adultos... Bueno, en la formación de adultos tenemos una parte, la que se llama enseñanza no reglada, que son cursos de poquita duración, pero que hacen una actividad de ocio o de formación complementaria. Pues yo qué sé... cursos de informática, cursos de artesanía, cursos relacionados con peluquería... Entonces yo, como personal del Ayuntamiento... pagamos, contratamos a ciertas personas durante equis horas para hacer actividades en concreto [].

(Raquel, I:201-202)

M: Sí. Aquí creo recordar que plaza o puesto de trabajo fijo... no, que yo sepa. Tampoco es que... pero bueno, no hay nadie.

E: O sea, todo depende de subvenciones, proyectos y demás ¿no?

M: Exactamente. Lamentándolo mucho, pero... es así.

(Mario, I:278-280)

B. Procés i criteris de reclutament de formadors i formadores:

En el plantejament sobre el reclutament de formadors i formadores per part d'aquest Ajuntament per a l'EPA en general i per als PGS en particular, es barregen requeriments més de caire formal, com ara el recorregut formatiu professional, amb les habilitats socials i comunicatives del docent.

De fet, allò que trobem és un primer mecanisme de selecció de caire cívic-industrial, com ara els reconeixements formals de la capacitat professional mitjançant el currículum, que destria a les persones que no assoleixen els mínims per a poder ser triats. Posteriorment, el segon filtre és una entrevista amb la coordinadora del centre EPA, on es valoren les seues habilitats comunicatives i socials, per a decidir si seria capaç de treballar amb el tipus de població amb la que s'ha d'enfrontar als PGS i a la resta de recursos formatius de l'EPA; on allò que és important és captar l'atenció dels alumnes, adaptar el seu discurs a aquest públic, ser sensible a les seues situacions i mantenir-los actius i entretinguts; la qual cosa va més enllà d'impartir una lliçó.

Llavors, el paper que ocupen les habilitats socials i comunicatives del docent en el moment de ser triat ens situen davant d'un compromís entre les lògiques del renom i mercantil. Les capacitats comunicatives

són fonamentals per triomfar en un món regit per la lògica del renom, on les relacions naturals entre els éssers es delimiten per verbs com: seduir, persuadir, captar, seduir. Aquestes capacitats alhora estan al servei de criteris mercantilistes, ja que es consideren imprescindibles per a no perdre usuaris/clients –l'apartat de l'anàlisi d'aquesta entitat dedicat al reclutament de l'alumnat es centra més en detall en aquest aspecte-.

E: [] Tú, cuando seleccionas a alguien, para decir 'Mira, éste me va a venir bien o no me va a venir bien', ¿qué cualidades valoras en un profesional?[]

R: Mira, primero... es importante su formación profesional, nosotros sí que revisamos el curriculum...

E: Hum.

R: ...pero por mi experiencia de muchos años trabajados, a mí que me presenten un currículum ahí de master y de doctora honoris causa, me parece perfecto... Pero luego mantenemos entrevistas personales, y en esas entrevistas personales es cuando tú vas detectando un poco las habilidades. Para hacer formación de adultos tienes que tener unas habilidades sociales de narices: tú no puedes ser aquí la típica maestra que da la clase, no. Tienes que tener otras cualidades, sean cualidades personales de... ser una persona bastante dinámica, muy comunicativa, muy empática, ponerte siempre en la posición de ellos y conocer también su realidad... Yo, cuando veo alguno que 'No, yo daré mi clase...' ¡Pero tú qué sabes a esa persona para venir aquí lo que le ha costado venir!... Tiene cargas familiares, tiene problemas familiares, y tú me vienes ahora... te preocupa más el que no sepa sumar, joder. Si es que eso no te tiene que preguntar tanto, preocúpate por la persona, mírala... Y luego, yo sé que tú eres una buena diplomada o una buena master, pero bájate de tu pabellón éste... de tu cielo, y toca tierra y estate con ellos [].

(Raquel, II:33-36)

R: A mí me da mucho miedo, a veces, contratar a personas que no conozco su trayectoria laboral... ni que trabajan o han trabajado nunca con adultos. Yo trabajo con una base de datos de profesores muy grande, que me garantiza...

(Raquel, I:204)

Aquesta política de selecció de personal és una pràctica ben atípica en el marc del tipus d'entitat de la que estem parlant, un ajuntament, on les places laborals solen eixir a concurs públic, siga una oferta de funcionariat, una interinitat o una oferta de contractació temporal -un tipus de procés que articula un compromís cívic-industrial, mitjançant proves tant teòriques com pràctiques que, amb la corresponent baremació del currículum, avaluen amb uns mateixos requisits a tots els possibles candidats, com podem comprovar en el procés que va dur

Raquel per a assolir un lloc d'interina com a treballadora d'aquest Ajuntament-.

R: Bueno, yo soy profesora de EGB, de especialidad preescolar. O sea, yo toda ilusionada... jardín de infancia y guarderías y todo esto, ¿no? Lo que pasa que en... en el ochenta y seis o por ahí sería... cuando se me plantea... o sea, sale una plaza a concurso público, pero mediante... primero eran becas, yo tuve suerte y ya no era beca... sale a concurso público esta plaza y me presenté, y me quedé aquí [].
(Raquel, I:66)

En definitiva, la política de reclutament de personal per part d'aquesta entitat posa de manifest com lògiques d'entrada alienes a l'edifici de l'administració pública comencen a formar part del seu funcionament quotidià almenys en la gestió de projectes-satèl·lit, com el Centre EPA. Aquestes pràctiques posen sobre la taula una via de mercantilització de l'administració pública, gestionar recursos públics amb criteris privats.

C. Pràctiques educatives pròpies de l'entitat:

Les practiques educatives pròpies del centre EPA en general i del PGS en particular estan marcades per la lògica per projectes. Aquesta lògica delimita les propostes docents concretes de treball, mitjançant l'ús d'una pedagogia guiada per projectes concrets de treball i delimitats en el temps.

La pràctica concreta de la docència als PGS també ve delimitada per la total adaptabilitat dels projectes formatius de partida. Aquesta adaptabilitat respon d'una banda a una lògica per projectes, però també presenta una component mercantil, en tornar-se un recurs per a poder competir amb la resta d'ofertes formatives per assolir el nombre d'alumnes necessari per a poder implementar el PGS.

c.1. Foment d'una pràctica docent organitzada en projectes de treball:

En el moment de treballar amb els alumnes al si dels PGS, es planteja un funcionament de 'pedagogia per projectes'. Es plantegen projectes de treball concrets i limitats en el temps per a fer per part dels alumnes, i des d'ací desenvolupar els aprenentatges previstos. Es

considera que d'aquesta manera s'aconsegueix estimular l'interès dels alumnes, s'impliquen més, i és més enriquidor tant per a ells com per al propi docent, a més de permetre mantenir als alumnes en permanent activitat.

R: [] Y también funciono bastante, que a mí eso me va muy bien, con proyectos de trabajo. O sea, con estos chavales no hay un temario concreto, sino que hay proyectos. Pues mira, en el tema carpintería, el primer trimestre fue relacionado con participar en un proyecto relacionado con la elaboración de un belén... que es un concurso de belenes que tuvieron que hacer todos con madera. O sea, proyectos de trabajo. Después, otro proyecto que hicieron...
(Raquel, I:304)

R: O yo con el jardín de infancia: 'Vamos a ver: proyecto educativo. Hoy vamos a hacer un trabajo sobre la publicidad en los niños'... con el tema de los juguetes en Navidad. Pues cogieron toda la publicidad en televisión, publicidad que recibían en los buzones... así ellos lo ven. Pero que yo les cuente que los juguetes 'Este es bueno porque desarrolla la psicomotricidad fina'... les importa un pito. 'Y para desarrollar la psicomotricidad fina hay que elaborar este puzzle, trabajar en ensartado...' Así aprendían. Realmente, yo creo que es así cuando se aprende... es mi experiencia.
(Raquel, II:54)

Aquests projectes són eminentment pràctics. Els esforços van encaminats a posar al servei de la capacitació professional tots els continguts que s'imparteixen, diferenciant-se de l'educació més regulada, que no integra els coneixements bàsics amb la pràctica professional. Al PGS, el projecte de treball necessita i va generant demandes de formació bàsica i d'altres tipus a les quals s'intenta donar resposta el més ràpid possible.

R: [] Nosotros creemos que la formación básica... no queremos aquí la típica escuela, repasar como en un instituto o en el colegio, sino integrarlo como algo más... para poderse luego tener habilidades sociales, para que luego cuando se pongan a trabajar pues... que cuando acaben los PGS... Nosotros les decimos 'Es importante... Yo no quiero que tú aprendas las matemáticas de multiplicar, pero ahora estás trabajando el tema de medir... los listones de una carpintería, y no sabes lo que es un centímetro'. Yo no quiero... o sea, nosotros sí que integramos la formación básica en la realidad profesional que tengan ellos[.]
(Raquel, I:26)

R: Te cuentan cosas, te hacen ver las cosas... Yo a veces... yo las veo como autoridad o como coordinadora, desde fuera... ellos te hacen ver otras cosas. Y aunque yo doy formación básica, pues intento integrarla dentro de formación específica. Pero a veces la formación básica ellos la ven como... En cambio, son los profesores los que dicen: 'No, es importante que la formación básica la integremos dentro... o sea, hacer valer a la formación básica...' Y eso ha costado... O sea, a mí los profesores... el hecho de con qué profesorado cuentas, el PGS te va muy bien o te va muy mal.

(Raquel, I:140)

A més a més, la pedagogia per projectes permet intensificar els ritmes de treball, en aquest cas els ritmes d'aprenentatge, gràcies a la implicació i el sentiment de repte que genera la pràctica de projectes.

R: Éste último proyecto, que han ido muy mal, los pobrecicos... era preparar unas pistas para que... los discapacitados... que trabajaran el tema de las diferentes barreras arquitectónicas que tienen esta gente, ¿no? Entonces nosotros... lo solicitaba la asociación de discapacitados: 'Por favor, ¿nos podéis ayudar a elaborar unas pistas de...?' Pues bueno, ese proyecto se ha llevado... empezó desde vacaciones de Pascua hasta ahora. Pero trabajando como locos [] Ellos, en cuanto ven proyectos de trabajo, y además cuando tienes que decir 'Es que dentro de dos semanas tenemos que terminarlo', se sienten como parte de...

(Raquel, I:314)

R: [] observamos que trabajar con proyectos concretos de una semana, dos semanas, un mes, un trimestre, ellos se sienten también muy responsables de que luego ese proyecto finalice. [] trabajamos desde muchísimos años en plan proyectos... es decir, incluso: 'Es que esto dentro de dos meses lo tienes que presentar' '¡Ah, coña...!' 'Sí, sí, dentro de dos meses'... se sienten como un cierto reto personal [].

(Raquel, II:52)

Aquesta lògica de funcionament per projectes concrets, que integren formació bàsica i professional, també s'extrapola a la resta de programes de treball amb adults que es duen a terme al centre, no és només específica dels PGS.

R: [] incluso también con el colectivo adulto... observamos que trabajar con proyectos concretos de una semana, dos semanas, un mes, un trimestre, ellos se sienten también muy responsables de que luego ese proyecto finalice [] trabajamos desde muchísimos años en plan proyectos... es decir, incluso: 'Es que esto dentro de dos meses lo tienes que presentar' '¡Ah, coña...!' 'Sí, sí, dentro de dos meses'... se sienten como un cierto reto personal [] en la formación de adultos... pues fíjate, para estudiar las ciencias sociales, hicimos un proyecto de agencia de viaje. Hacían una agencia de viajes, y ellos tenían que

elaborar la salida de los diferentes continentes, ir a visitar un continente, los kilómetros que hacían, los vuelos... tuvieron que ir a las agencias de viaje... Y eso a ellos les enriqueció muchísimo, y no aguantaron el rollo macabeo del profesor de Geografía que les está explicando 'Continente: África. Está situado en tal mar de no sé qué...' No les importa un pito... a ellos les importa lo que hablamos: ir allí, tener que investigar, tener que despegarse... y '¿Tendré que decir a la agencia de viaje que me dé publicidad?' '¿Y usted a dónde va?' 'No, no, no es que yo voy a hacer un trabajo...' Ésos son los retos que nosotros planteamos[].
(Raquel, II:52)

Des d'aquest plantejament pedagògic, Raquel es declara contrària a fer ús de manuals, de llibres, que marquen la dinàmica de l'aula. Els llibres coarten el dinamisme necessari, l'autonomia necessària. Els llibres representen un aprenentatge estandarditzat, homogeneïtzat, que caracteritza una postura de caire cívic davant els continguts formatius, que és posada en qüestió per la lògica per projectes defensada ací. La pedagogia per projectes necessita de llibertat de moviment i difícilment pot suportar l'enclaustrament d'un llibre.

R: [] Nosotros en formación de adultos nunca seguimos libros, porque es como algo encorsetado, de tal manera que cuando tú quieres dar un complemento de esa actividad... 'No, no, el libro, el libro'... En formación de adultos nunca. [] Con el libro, como es algo que mañana el libro pues igual se cierra y mandarlo a otra parte... no le dan tanta importancia. Pero al proyecto sí[].
(Raquel, II:52)

R: [] Este año recuerdo a una compañera: 'Compra los libros'. Y los compré, y me agobiaba... son libros estáticos. Yo prefiero que, si trabajas formación y orientación laboral, pues oye: 'Hay que ir a una empresa... vamos a ponernos en caso de que yo hiciera una entrevista, yo te pongo un caso de una entrevista. Sitúate, coge el teléfono, vamos a hacerlo...'
(Raquel, I:344)

c.2. L'adaptabilitat, davant de la rutinització, com a pràctica quotidiana al PGS:

Malgrat que els docents ens parlen de la pràctica de la programació i de l'organització horària del PGS, en allò que més s'insisteix és en la seua capacitat d'adaptació com a projecte. Es programa totes les setmanes però si toca modificar la programació es modifica; es munta tota una organització horària què pateix continus canvis segons estiguen els alumnes, i amb la pretensió d'evitar el seu avorriment.

En definitiva, tant la programació com els horaris es modifiquen de forma continuada amb la intenció de captar l'atenció dels alumnes i d'evitar la rutinització del treball, que duria a la pèrdua d'interès i a la caiguda de la implicació en la tasca. L'esdevenir rutina la pràctica pedagògica es considera un perill –davant dels plantejaments pedagògics industrialistes que veurien en la rutina i la repetició una font d'aprenentatge necessari, fins i tot amb una dimensió moralitzant d'adoctrinament/disciplinament del cos-.

Aleshores, La lluita contra qualsevol procés de rutinització es posa per davant de l'organització i el compliment de programes i horaris; amb la pretensió de mantenir continuadament actius i entretinguts als alumnes. Llavors, aquesta adaptabilitat està al servei del principi d'activitat, principi superior comú de la ciutat per projectes.

M: [] Te trazas semanalmente el planteamiento de 'Esta semana vamos a hacer esto, vamos a hacer tal, vamos a intentar darles...' Pero si luego te llegan un día a las ocho y media de la mañana, y es lunes y se han pegado un fiestorro el fin de semana, y les dices 'Vamos a hacer matemáticas' y no hay Dios que lo haga, entonces la decisión importante en ese momento, en un segundo, es cambiar el chip y decir: 'Vamos a hacer carpintería... o vamos a pintar... o vamos a no sé qué...' Porque, lógicamente, entre perder dos horas que no se han aprovechado o aprovecharlas y luego cambiar... Eso aquí sí que lo tenemos, es decir... 'Oye, no hay forma de que les entren las matemáticas a las ocho' 'Pues nada, yo los cojo a las ocho y tú a las diez'... 'Oye, que los lunes...' Y tomamos las decisiones acoplándonos, pero incluso en el último momento cambiamos cosas... si vemos que son más positivas, claro[.]
(Mario, I:284)

E: Imagino que os montaréis una especie de horario semanal o diario...
M: Sí, sí. Horario hay... hay un horario, pero ya te digo... un horario que además cada trimestre solemos cambiar. Porque vemos que ellos, cuando entran en monotonía de algo, ya no les motivas. O sea, lo que está a las once lo pasamos a las doce, y lo que está a las cuatro a las siete. Pero sí hay un horario que seguimos normalmente cada uno, salvo excepciones muy contadas... que lógicamente ahí nos permitimos un poco la libertad de 'Oye, hoy no hay manera de... pues cambio, vamos al taller'. Pero sí que hay un horario y una planificación de horarios, claro...
(Mario, I:359-360)

De fet, aquesta capacitat d'adaptabilitat és un valor afegit dels propis PGS, que donen aquesta possibilitat molt més que la formació més

regulada; però també és una adaptabilitat possibilitada pels recursos propis que té l'EPA on es troba encaixat el PGS, sent un valor afegir específic d'aquest PGS en concret.

E: [] Y ¿piensas que sería muy diferente o que habría alguna diferencia para el trabajo que tú haces si trabajaras con otro tipo de entidad, otro tipo de organización... una empresa, una ESAL u otro tipo de ayuntamiento...? ¿Piensas que habría alguna diferencia, o que habría algún matiz?

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

(Mario, II:65-66)

Aquesta adaptabilitat també respon a la necessitat de supervivència dels projectes en una zona molt poc poblada. Aquesta realitat fa molt difícil assolir el nombre d'alumnes necessaris per a un PGS i per tant opten per adaptar tot el que siga necessari els PGS als interessos dels alumnes assistents. Aquest plantejament que podria semblar domèstic respon més bé a una lògica mercantil, des de la qual allò que es pretén és mantenir l'interès del client pel servei i així no perdre clients –en aquest cas alumnes–, o que no es marxen a altres recursos més interessants. En aquest sentit, s'està al servei en aquest cas del principi de competència, que és el principi superior comú del món mercantil.

La rellevància, llavors, que adquireix és un símptoma evident del procés de mercantilització dels recursos educatius, on entra a primar la fidelització dels usuaris/clients fent atractius i apetible el recurs

educatiu i així assolir la vinculació voluntària i motivada dels alumnes –aquest punt presenta una relació de complementarietat amb el següent apartat de l’anàlisi, centrat en els criteris d’elecció del perfil professional dels PGS-.

E: [] sólo hay un PGS este año concedido...

M: Sí, sólo hay un PGS. Porque, además, aquí tenemos otro tipo de problemas con los PGS... Es que, claro, tienes que cubrir quince alumnos, en una comarca que ya has visto la población que tenemos... [] Por eso la oferta cada año intentamos hacerla distinta... porque claro, en Valencia a lo mejor hay un PGS de carpintería, y todos los años se vuelve a dar, y llenas tres. Pero aquí tienes que ir variando un poco todo para que sea... Y dentro del perfil, incluso pues hacer... lo que antes te comentaba, algo muy personal, porque... Tampoco hay quince para carpintería, o quince para ayuda a domicilio, o quince para...

(Mario, I:201-202)

R: [] para conseguir quince personas es muy complicado, ¿sabes? Porque hay también... a veces hay mucha oferta educativa, y entonces los chavales primero se rigen por 'Si hay pasta, yo me voy a un taller de empleo o una escuela taller' [].

(Raquel, I:10)

D. Característiques del perfil professional del PGS implementat:

Ja des de la mateixa ideació d’un nou PGS, el PGS naix de la connexió-articulació de les necessitats i demandes d’agents heterogenis: El mestre de taller del PGS ens planteja que la idea de la proposta de PGS que han presentat davant l’administració per al proper curs ha estat una idea que ha sorgit ‘a soles’, fruit del contacte entre diversos agents, entre diverses informacions, entre diverses persones... Aquest PGS és un projecte de tots que no té ‘autor’, que ha nascut d’una xarxa d’actors, i que pretén donar resposta a diverses necessitats i interessos alhora. Aquesta lògica d’ideació en xarxa respon a la lògica de funcionament de la ciutat per projectes: el funcionament en xarxa.

M: [] Digamos que hemos ido bebiendo de todas las fuentes, y un poco la idea no ha sido de nadie pero ha sido de todos, ha surgido entre comillas ‘sola’ [].

(Mario, II:42)

Amb el proper PGS, centrat en el treball de la fusta i en la recuperació d'oficis artesanals, es pretén donar resposta a diverses i variades necessitats. D'una banda, a una necessitat del mercat de treball de la comarca, on hi ha certes empreses dedicades i que necessiten mà d'obra; millorant les oportunitats d'ocupació dels seus futurs alumnes. El projecte pretén obrir portes laborals als alumnes, construint-lo al voltant de les necessitats que els professionals consideren que hi ha al mercat laboral més proper i així s'ofereix una formació que pugui obrir més possibilitats laborals, que millori l'ocupabilitat dels alumnes.

M: [] Yo creo que sí contarán conmigo para hacer un PGS de artesanía... es la recuperación de oficios antiguos. No sé, aquí en la comarca hay mucha fábrica... bueno, digo 'fábrica' porque hoy ya están muy industrializados, pero es una artesanía de bastones, cestería, alfarería... Queremos un poco... la artesanía del esparto, restauración de muebles... queremos un poco hacer... Estamos ahora elaborando el proyecto... es decir, que también es un esbozo, las reuniones que hemos tenido aún... Formar parte de gente para recuperar esos oficios que aún se mantienen y otros para, incluso a través de... 'La luz de las imágenes' y demás, ha fomentado mucho el turismo que viene a comprar objetos así más artesanos. Y la verdad es que, cosa curiosa, se están 'importando', entre comillas, los objetos artesanos que la gente compra aquí... que los están fabricando en otros sitios, porque aquí no hay suficientes artesanos para ello. Entonces hemos visto que ahí quizás hay una...

E: ...necesidad.

M: ...necesidad. Y además con miras a que haya mantenimiento futuro, porque cada vez... la gente compra un objeto hecho de esparto o de artesanía... quizás se había abandonado demasiado. De hecho, ahora están en plena euforia las fábricas de bastones aquí... es que no dan a basto, cosa curiosa.

(Mario, I:200-222)

Alhora, també aquest tipus de PGS respon a la constatació que al llarg dels anys de treball amb alumnes de PGS han pogut comprovar, i és que aquests alumnes funcionen millor amb professions manuals, amb tasques que les facen fer ús de les mans, i en els que els resultats es veuen immediatament. Qualsevol tipus de treball o esforç intel·lectual tendeixen a rebutjar-lo, els olora massa a institut. D'aquesta forma, el projecte de PGS també respon un tipus d'ofici que possibiliti una formació molt manipulativa.

E: Ya... El proyecto del año que viene es el que me comentaste...

R: Era el de artesanía, recuperación de oficios artesanales.

E: Y con ése va a seguir R., ¿no?

R: Con ése va a seguir... exacto. Por ejemplo, eso es otra realidad que vimos este año: el tema actividades manuales, donde el resultado es inmediato, donde son ellos mismos los que aprenden haciendo las actividades con los profesores... sí aprenden, son los propios alumnos los que aprenden... Hemos visto que el tema carpintería tiene más salida que otros cursos. Nosotros hemos hecho socorrismo acuático, hemos hecho restauración, y vemos que han de ser actividades donde trabajen sus manos... quiere decir, donde ellos sí que... algunos hasta se encuentran más seguros. El tema académico, cuando huelan mucha teoría, enseguida dirán no[] Entonces, estábamos pensando en que estos oficios, como son actividades de realización manual, pues vamos a ver si tienen más resultados que lo que sea teoría pura y dura.

(Raquel, II:67-70)

D'altra banda, aquesta multifuncionalitat la trobem també clarament manifesta en el moment de detectar les diverses i també heterogènies fonts i actors considerants com a referents de valoració del treball que es realitza als PGS: les empreses, els pares, els alumnes...

E: ¿Piensas que se te valoran estas cualidades que has comentado? ¿La entidad lo tiene en cuenta y te valora...?

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

(Mario, II:187-188)

R: [] también hemos hecho un par de días de jornadas abiertas con los padres, sobre todo coincidiendo con las evaluaciones... sorpresa nuestra, de quince alumnos creo que en la última visita vinieron trece padres. Nosotros fuimos los primeros sorprendidos [].

(Raquel, I: 366)

Una de les fonts més importants de reconeixement del treball fet es troba als mateixos alumnes –com acabem de dir-, als canvis que es donen en ells. Estem parlant de canvis d'hàbits, de comportament en els alumnes, de situacions exemplars com el fet que un parell dels alumnes tornen a l'institut...; en definitiva, anècdotes difoses de diversos tipus i nivell de rellevància, que exemplifiquen la tasca

educativa realitzada. Aquest plantejament, per si a soles, s'emmarcaria en una lògica domèstica de funcionament, però es troba barrejat amb la resta de criteris de valoració, que cadascú per la seua banda, fan referència a lògiques socials diferents, que en aquest cas estan recombinades, barrejades i posades al servei de la lògica de la ciutat per projectes: Els projectes com a objectes adaptables, flexibles, multiusos.

E: Muy bien. Y si tuvieras que decir de tu trabajo qué es lo que más te satisface y qué es lo que más te desagrada, ¿qué dos elementos pondrías...?

M: Hombre... Lo que más te satisface es verlos en Septiembre y ahora cuando ha llegado Junio y termina el curso... que hay dos que luego van al instituto... que al principio llegaban todos tarde y han cogido hábitos de horario... en fin, ver que la labor tuya se ve [].

(Mario, II:143-144)

M: [] Y yo diría que el PGS es el último cartucho. Que casi que si aquí no acertamos el PGS está claro que éstos ya no vuelven a entrar en el sistema educativo... vamos, ni atándolos de pies y manos. Al contrario, conseguimos que el que no consigue seguir en el sistema educativo, porque se ha cansado o se va a trabajar y ya... digamos, que su visión del sistema educativo es distinta, muy distinta... incluso poquitos, pero algunos se consigue que se reinseren... y, si no, los demás a lo mejor algún día son capaces de pensar de distinta forma, tener otra visión[].

(Mario, I:405-408)

En definitiva, el PGS a més de ser una ferramenta educativa-orientadora per als xavals, ha de constituir una font de riquesa i dinamització econòmica de l'entorn local. Naix de la connexió-articulació de les necessitats i demandes d'agents heterogenis, i ha de respondre satisfactòriament a totes elles. Per això l'evidència del bon funcionament és el reconeixement o la satisfacció de molts diversos actors: els pares, els educadors, els mateixos xavals, l'Ajuntament, els veïns del poble, les empreses de la comarca, l'associació d'artesans... Ací, per tant, resideix la muntifuncionalitat dels PGS.

E. Mecanismes de socialització laboral de formadors i formadores:

Després del procés de selecció, allò que es pretén és fer entrar a les persones contractades en una dinàmica mitjançant la qual trencar amb un plantejament departamentalitzat de la pràctica docent el si del Centre EPA, així com amb les practiques docents basades en una relació distanciada mestre/alumne. En definitiva, es planteja una forma de funcionament confrontada a la prototípica dels centres de formació regulada on, seguint una lògica cívic-industrial, els treballadors estan assignats i dividits per departaments vinculats a continguts i matèries, i les relacions amb l'alumnat pretenen ser impersonals per evitar qualsevol tipus de favoritisme.

R: [] Yo no quiero que aquí una venga y... Yo la inserto dentro de este despacho, donde hay mucha gente, la inserto como una más... No digo: 'Hala, tú das tu clase y se acabó'. No, 'Ven aquí... y vas a saber lo que es trabajar con gente adulta'... no solamente con los del PGS, con los adultos, con todos... para que ella vea que no es otra cosa, que el PGS no es una cosa fuera de la dinámica de la formación de adultos... la meto dentro del paquete formación de adultos.

E: Está claro... que eso a veces la gente no se lo espera... digo la gente que se contrata...

R: Claro... 'Yo doy mi formación básica, o mi formación específica en PGS'... cuidado, cuidado, porque a veces... Y sí que es conveniente que conozcan la realidad, incluso que se inserten en la dinámica de este edificio. A mí me puede muchísimo cuando 'Esto no es de PGS'. Los tiene ahí como... A mis compañeros de este edificio les digo: 'Éstos del PGS son tus alumnos, aunque tú no les des clase pero están en esta casa'. Que las señoras que están haciendo informática salen del pasillo y me saludan, y van por el edificio... éstas son mis alumnas, aunque no les estoy dando clase, pero pasan por este edificio. Intentamos que todo el personal que entre en esta casa se sienta miembro de esta casa, pero de todo... o sea, con la suficiente capacidad tanto para respetar lo del alumnado, para sentirse como usuario de las instalaciones, pero ante todo no sentirse 'Esto no es mi problema'. No, es tu problema... como ahora, que vienes tú, no estoy yo... y está ya la persona aquí, y dice: 'No te preocupes, que yo te atenderé'. Darle esa imagen de grupo, es la idea... a cualquier persona que contratamos, le digo: 'Tú eres una más en esta casa'.

(Raquel, II:60-62)

Ací, en canvi, es defensa un funcionament fonamentat en la multifuncionalitat i la polivalència dels docents, amb unes relacions properes i sensibles amb els alumnes; un tipus de docent capaç d'*animar* un aula, de ser dinàmic, motivador i capaç de resoldre els conflictes que es donen al si de l'aula de forma autònoma.

R: Entonces ¿qué es lo que exigimos a veces las personas que trabajamos con la formación de adultos? Que entiendan que la formación de adultos no es dar la clase y se acabó... es más, nosotros cuando viene aquí gente nueva, gente que aterriza a dar formación, les planteamos: 'No miréis a un alumno, mirad a la persona. Y si tienes que estar preocupado porque esa mujer tiene problemas personales o problemas familiares, trátalo... no vas a ser su psicóloga, pero olvídate que tu objetivo es matemáticas...' Entre nosotros no es así, nosotros les hacemos ver... 'Ved personas, por favor, no alumnos... y vuestra actitud hacia ellos siempre tiene que ser una actitud muy receptiva, no de prepotencia...' Eso de 'Yo soy la maestra y tú haces lo que yo te diga'... Porque una persona de dieciséis años lo soporta, pero un tío de sesenta años o un tío de treinta años, cuando le diga: 'Oiga, que yo soy más mayor que usted, además a mí esa forma de actuar[.]'.
(Raquel, II:32)

Així, vaig un discurs amb certes nocions que sonen a domèstiques, trobem la defensa del nou tipus de docent que hem descrit al capítol de la Tesi dedicat als canvis al món de l'educació. Aquest nou docent és més bé un animador, un educador, no tant un mestre tradicional preocupat per la transmissió i l'aprenentatge de continguts; és una persona propera, capaç de motivar i estimular als alumnes, creativa, innovadora. És un docent que més que ensenyar ha de seduir a l'alumne per a empentar-lo a participar 'voluntàriament', per a captar la seua atenció i interès.

F. Procés i criteris de reclutament dels alumnes:

En parlar del tipus de PGS que s'ofereix i les raons que duen a presentar una o altra proposta de PGS a aquesta entitat, ja hem deixat palès que un dels seus majors problemes és recaptar l'alumnat necessari per a poder implementar els PGS cada any, pel reduït nombre poblacional de la localitat i la comarca on està inserit.

R: Perfecto. De ahí que te comentaba que, a veces, no llena... no tienes cubierto los quince alumnos. Entonces, esos quince alumnos son de todos los pueblecitos de la comarca [.]
(Raquel, I:12)

Aquesta realitat els duu a utilitzar diverses estratègies per a recaptar alumnat; des de mecanismes més formals, com ara la coordinació amb l'institut de la localitat o amb els serveis d'ocupació del poble, a vies

més informals, com ara els mitjans de comunicació de masses o el mateix boca a boca. A més a més de canviar l'oferta formativa any rere any. Aquesta pràctica de diversificació de les fonts d'alumnat podem entendre-la com una pràctica en xarxa, on s'activen tots els nodes a l'abast per a poder articular un nou projecte, deixant un rastre d'activació, que permet reviscolar els nodes tots els anys, consolidant un funcionament en xarxa.

R: [] Mi contacto con el instituto... este año, gracias a Dios, he tenido un contacto bastante periódico, pero el año pasado era puntual totalmente. Mantengo bastantes reuniones con la psicóloga de allí, que es la que realmente conoce la realidad de los chavaletes. Y realmente, también, lo que tú dices... a veces es por 'Mira, este chaval aquí no funciona... pues vamos a ver si en el PGS del Ayuntamiento entra'.
(Raquel, I: 248)

R: [] Nosotros en Septiembre es cuando empezaremos a llamar por teléfono, buscar si no en el INEM qué personas que están en esas condiciones quieren hacer este Programa de Garantía Social... o mediante publicidad de todo tipo: televisión, radio, no sé qué... para que salgan los quince como sea[].
(Raquel, II:76)

R: [] la mayoría también proceden de gente de otros años de PGS, que han visto experiencias positivas aquí, que han visto que les gusta y entonces los mismos alumnos de otros años los traen aquí [].
(Raquel, I:396)

Volem tractar de manera diferenciada un dels mecanismes emprats com és la recaptació també d'alumnes nous dels seus propis alumnes vells, la qual cosa és possible i legal gràcies a canviar any rere any de perfil professional, fet que permet que un mateix alumne és puga matricular de nou en la mateixa entitat, però per a obtenir una acreditació diferent. Aquest mecanisme perverteix el sentit de la lògica per projectes, que defineix un projecte com un lloc de pas, provocant la perpetuació d'uns alumnes en un recurs formatiu que pretén ser temporal, que no està pensat per a romandre en ell indefinidament.

E: ¿Repiten a veces los chavales? ¿Han hecho un PGS de un perfil y repiten con otro perfil diferente?

R: Sí, sí, muchos... bueno, muchos... pues a veces dos o tres personas de cada programa. Normalmente porque también ese perfil, como en el caso nuestro, cada año es un perfil nuevo, y les permite pues cualificarse en otra profesión distinta [].

(Raquel, II:77-78)

G. Mecanismes i formes de relació amb altres actors rellevants: pares i mares, empreses, administració...

Al servei dels diversos projectes formatius que es desenvolupen al centre EPA i molt especialment en relació als PGS, es mobilitzen tots els recursos comunitaris accessibles, des dels que es troben físicament dins el propi centre –tots els recursos que materials acumulats al llarg dels anys pels diversos projectes formatius, el personal que hi treballa, recursos públics com ara el Servei de Prevenció de Drogodependències...-, als que estan més enllà dels seus murs –els serveis socials de base, els educadors de carrer...-. Aquest funcionament està regit per una lògica connexionista.

R: [] nosotros hemos ido elaborando una gran cantidad de recursos, desde vídeos, televisiones, retroproyectores... esto sí que realmente lo compartimos. O sea, es del ayuntamiento, está ubicado en este edificio, pero lo estamos utilizando y lo rentabilizamos todos los servicios que aquí hay[].

(Raquel, II:144)

E: O sea, ¿de cuántas personas puedes echar mano?

R: Pues mira, a veces... puede que... tres o cuatro personas seguro, y luego gente externa. Este año, el centro de salud ha participado positivamente. O sea, yo me ví que el colectivo de este año el tema de las drogas lo tenía... no prevención, ya no era de prevención. Entonces, la unidad de prevención estuvo aquí [].

[]

R: [] Nosotros tenemos un equipo en el Ayuntamiento de Servicios Sociales, donde hay una educadora de calle. En fin, trabajamos muy coordinadamente [].

(Raquel, I:173-184)

Es posa de manifest diverses vegades la pretensió d'optimització dels recursos tan personals com materials, mitjançant la interconnexió, el contacte, les relacions fluides, l'aprofitament col·lectiu dels mitjans, la posada al servei de tots els projectes els recursos de cada ú d'ells... En definitiva, la posada en xarxa de tots aquells recursos als que se

puguen acceder, per a que estiguen a l'abast de la resta, i es puga fer ús i activar-se les relacions –els nodes de la xarxa- en el moment que es necessiten.

R: [] aprovechamos todos los recursos que en este momento en la formación de adultos hay en la comarca, y el Programa de Garantía Social está inserto.

E: Ya, ya.

R: Entonces, a nivel de recursos humanos y a nivel de recursos materiales... puf, nos rentabiliza un montón.

(Raquel, I:22-24)

R: [] que si ahora les traen un ordenador, que ahora si mañana les traen una máquina de fotocopiar y tal... Lo que hacemos es todos los recursos, aunque sí que todo el mundo... yo tengo inventariados mis recursos, ellos tienen inventariados sus recursos, pero los usamos de forma transparente entre nosotros []. Realmente, en este edificio, si tú vieras aquí la cantidad de cosas que hay dirías: 'L., ¿de dónde sacáis tanto dinero?'. Pues es eso de 'Tú aportas un poco, yo apporto un poco... y aportamos un poco, de tal manera que vivimos en esta casa con muchísima actividad'. El ayuntamiento en estos momentos tiene aquí un montón de actividades. Y son casi todas del ayuntamiento [].

(Raquel, II:146)

La possibilitat de fer ús de diversos recursos locals es veu afavorida per la coexistència de molts d'ells al mateix Centre EPA, la qual cosa permet una relació més fluida entre recursos, sense formalismes d'intermediació.

E: Y el PGS está en el marco de la EPA... sería un elemento más de la EPA...

M: Sí. La EPA ofrece todo un abanico de formación dentro de la formación de adultos, desde cocina vegetariana, corte y confección, peluquería, taichí, informática... sobre todo hay dos aulas de informática, que se da desde el inicio de internet hasta manejo de word, programas básicos, nivel medio, nivel alto... Está la escuela... los tres primeros años de un apéndice de la Escuela Oficial de Idiomas[].

(Mario, I:191-192)

E: [] ¿tenéis momentos concretos... o hay momentos concretos de coordinación, digamos, formal?

M: Dentro de la EPA sí. Pero eso ya más L., como coordinadora...

[]

M: [] cada semana tiene una reunión un poco para eso, para coordinar todo, pero... La verdad es que es mucho más rápido aún. O sea, que en un momento dado, como aquí ya sabemos los nombres, sabemos el sitio, pues... 'V., que oye, que éstos...' Porque además a veces a ellos se les escapa algo de los PGS: 'No, el sábado nos fuimos y nos montamos una fiestorra ahí...' Y entonces 'Bueno,

pues vosotros hacéis... el botellón y no sé qué...' Y sabemos dónde lo hacen... y entonces, de una forma muy sutil: 'Oye V., cuando puedas a éstos dales una charla del botellón'. Y entonces ella recopila información... y luego, dos semanas después, por arte de magia aparece una charla, de una forma muy sutil. Ésos son recursos que la verdad es que aquí... vamos, yo que vengo de otras zonas donde tienes casi que echar instancias, y además nunca llega... pues la verdad es que viene muy bien, salen muy beneficiados ellos y lógicamente nosotros también... lo tenemos mucho más a mano.

(Mario, I:267-272)

Aquesta voluntat de interconnexió es posa al servei també del foment de l'ocupabilitat dels propis alumnes. Es busquen les vies per aconseguir que l'experiència pràctica i teòrica acumulada en un PGS pugui ser reconeguda més enllà del certificat del PGS, i així amb un mateix recurs millorar l'ocupabilitat dels alumnes amb altres reconeixements de la formació rebuda; reconeixement que d'entrada s'han d'obtenir amb altres eines formatives.

R: [] El año pasado hicieron socorrismo acuático... que yo los tenía a todos en la piscina []. Pero con su carné de socorrista sacado... que nos tuvimos también que buscar la vida... llamar a una empresa, a esa empresa decirle nosotros: 'Durante tres meses vas a tener...' Tres meses, que un curso de socorrismo acuático en un mes te lo puedes sacar, pero bueno... durante tres meses los chavales estuvieron haciendo actividades de ese tipo. 'Pero luego queremos que vosotros me lo evaluéis, y al final le deis un título, de tal manera que los chavales luego puedan trabajar'[].

[]

R: A veces te tienes que buscar recursos de este tipo. Por ejemplo, los monitores de tiempo libre: los monitores de tiempo libre se hicieron durante tres meses también... ahora, yo me puse en contacto con el Instituto de la Juventud y les comenté: 'Oye, mis chavales van a hacer durante tanto tiempo, más de doscientas cincuenta horas en total... ¿Tú me puedes homologar el título?' Yo lo pedí, y durante esos tres meses mis chavales, además de que estaban haciendo el PGS, que al final le dicen: 'Fulanita de tal es capaz para esas actividades', mis alumnos han tenido el título de animador de tiempo libre y el de socorrismo acuático. Cosa que también... a veces los Programas de Garantía Social no nos dan eso. En un Programa de Garantía Social están los chavales de Septiembre hasta Junio, pasan por una formación reglada y una formación profesional... reglado entendiendo aguantar la teoría... pero es que luego, al final, ¿qué les dan? Nada... un certificado.

(Raquel, II:78-80)

8.1.4.2.1. Conclusió-resum de l'anàlisi d'aquesta entitat

Per resumir, ens trobem davant d'un centre on les lògiques dominants són de caire connexionista. Malgrat que cal ser conscient que la lògica per projectes és la que es troba a l'arrel dels projectes formatius que s'ofereixen a l'EPA, i per tant, necessàriament ha de condicionar el seu funcionament; no deixa de ser cridaner aquest fet ja que estem davant un centre vinculat a un ajuntament i depenent orgànicament d'aquest. Els ajuntaments són fruit de la combinació de dos dispositius de compromís; d'una banda, un dispositiu de compromís cívic-industrial, i d'altra, d'un acord cívic-domèstic. Al si d'aquest marc, la lògica per projectes sembla totalment aliena; però no només no ho és, sinó que és predominant al centre de formació d'adults de l'Ajuntament. La seua política de recursos humans en allò que té a veure amb la contractació de docents, està regida per la manca de vincles estables, la qual cosa no implica que la gent estiga exclusivament de pas, ja que es torna a tirar mà de la gent quan se la torna a necessitar de nou, reactivant aquest vincle –o node-.

D'altra banda, la seua pràctica pedagògica està dominada pel principi d'activitat: Allò important no són els continguts predefinitos, ni l'estructura preparada, ni la capacitat professional a adquirir, ni la correcció de les conductes 'desviades' dels alumnes. Tot això no és que no importe, sinó que queda aparcat en un segon plànol, sent subsumit pel principi d'activitat. Allò que cal assegurar és que els alumnes sempre tinguen quelcom que fer, que sempre estiguen actius, entretinguts. Allò que es faça, secundàriament, pot respondre a altres lògiques: pot tenir una utilitat social –com ajudar a l'associació local de discapacitats físics a muntar un circuit per sensibilitzar sobre la problemàtica d'aquest col·lectiu-, o pot ser quelcom més lúdic –com fer les figures d'un Betlem per a participar d'un concurs local de Betlems-. Allò important és estar fent-ho, és romandre actius.

Com a tercer element a destriar del tarannà connexionista, és el principi d'articulació i creixement de la seua xarxa de relacions. Aquest principi ho trobem tant en el procés d'ideació i articulació de la nova proposta de PGS, on es posa de manifest la seua muntifuncionalitat, com si d'un node localitzat a una zona d'alta

condensació de la xarxa es tractés. Vindria a ser un punt de confluència de múltiples, diversos i divergents interessos, que els permet connectar-se, vincular-se entre d'ells. El mediador és el propi projecte de PGS.

Aquesta pràctica d'articulació de contactes també està present en la feina que es fa per recaptar alumnes i en la coordinació i mobilització de tot tipus de recursos per a posar-los al servei dels projectes implementats. Aquestes pràctiques li permeten mantenir al centre com un node 'calent' de la xarxa, com un espai de trobada de múltiples vincles. El treball de rescalfament és continuat, ja que està competint en un mercat on l'oferta és ampla i els clients reduïts –recordem que és una localitat i una comarca de pocs habitants i aquests projectes no permeten la participació virtual de l'alumnat-.

D'altres pràctiques, malgrat no ser pròpiament connexionistes, possibiliten la seua difusió i consolidació. Un cas evident són els mecanismes de selecció de personal, on detectem com els principis cívic-industrials que defineixen l'accés a llocs de treball vinculats a l'Ajuntament –com el cas de l'oferta pública a la que es presentà i guanyà Raquel- queden només com a primer mecanisme de selecció, que cal superar però que no és el determinant per a aconseguir treballar de docent al Centre EPA. Les certificacions i acreditacions que es puguen incloure en el currículum només són un mecanisme per a eliminar a aquells que no tinguen els requisits mínims demanats per la legislació per a poder ser docent. El segon i més important mecanisme de selecció és l'entrevista personal per a detectar el tipus de docent que es vol, i que es centra en el tipus de persona i el seu tarannà i no en el seu currículum. Es fa així en considerar que no depèn de la formació ni de l'experiència professional acumulada el ser un bon docent per a treballar amb adults, sinó de les seues habilitats socials per a tractar-los.

Aquest mecanisme de selecció de personal vindria a ser la concreció de la crítica al model d'accés del professorat a la docència als centres públics, i torna a reintroduir criteris domèstics al procés de selecció de docents. Criteris davant dels que s'havia alçat tot l'aparell del sistema educatiu regulat, que des del prisma cívic-industrial, pretenia evitar les arbitrietats i la subjectivitat en la tria dels docents, homogeneïtzant

el procés de selecció. Aquesta reintroducció torna a posar d'actualitat el plantejament que considera que “el saber” i “el saber fer” no són suficients per ser un bon docent, amb menys amb l'alumnat del Centre EPA, sinó que cal “saber estar”. Aquest plantejament domèstic obre la porta a la desregulació del procés de selecció dels docents que permet acceptar criteris particularistes, subjectius, deshomogeneïtzadors, la qual cosa estimula i obri una altra escletxa per on deixar passar la crítica més general de la ciutat per projectes i del tercer esperit del capitalisme, sobre la necessitat de desregular tots aquells instruments, dispositius i lògiques, construïdes a partir del compromís cívico-industrial, ja que no permeten el desenvolupament ‘natural’ i ‘beneficiós’ del capitalisme flexible.

També la socialització en un plantejament que podem entendre-ho com un posicionament crític davant l'estructura típica d'un centre educatiu –de caire cívico-industrial-, on els professionals de la docència estan dividits per departaments i cadascú és l'únic responsable de la seua docència, i on les separacions professor-alumne estan clarament evidenciades. El funcionament al si del Centre EPA, pel contrari, pregona una difusió dels límits de cada projecte, almenys en el posicionament i l'actitud dels docents; les responsabilitats de la marxa del centre és de tots i totes, és compartida.

Ben és cert que no han desaparegut totes les senyals de les lògiques dominants a un dispositiu com l'Ajuntament, de fet alguns elements romanen, com ara l'organigrama i la jerarquia de presa de decisions, on els professionals gaudeixen d'ampla autonomia, sempre sota el control i la supervisió de l'Ajuntament, que és en qui recau la legitimitat de les urnes. Malgrat això, en aquest cas, la lògica organitzativa, encara que respon a les lògiques que representa la Societat Salarial i el segon esperit del capitalisme, també posa de manifest la deriva de les lògiques de control dels organismes públics sobre els mateixos serveis que les pertocquen oferir, passant d'un control i gestió directa, a un control indirecte, fonamentalment vinculat a la gestió econòmica i al control comptable.

Altre mecanisme posat de manifest i que ens parla de la degeneració de la lògica cívica que suposadament hauria de regir el funcionament d'una entitat pròpia de l'administració de l'Estat. Estem parlant del

paper que se li dóna als resultats visibles, al reconeixement de la tasca que es fa des de l'Ajuntament. Aquesta entrada de la lògica del renom en els plantejaments municipals, desvirtua i degenera els principis cívics de l'Ajuntament, deixant pas a principis de publicitat, que parlen de rendibilitat política de les tasques que es fan des de l'Ajuntament, i no de prioritzar les necessitats col·lectives dels ciutadans (siga o no visible i reconeguda l'acció del consistori).

En definitiva, malgrat ser una entitat vinculada a una administració pública local, el Centre EPA incorpora lògiques alienes a les típiques del funcionament de l'administració pública, i en molts casos clarament contradictòries. La dominància dels principis de la ciutat per projectes amb la presència d'elements de caire mercantilista - barreja present al discurs i les pràctiques del capitalisme flexible- fan d'aquest centre un clar exemple de gestió pública amb criteris privats, un escamot més de l'entrada de les lògiques de mercat al si de l'edifici construït sota el paraigües del model de la Societat Salarial, que van soccavant de mica en mica els seus fonaments.

8.2. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A LES ENTITATS SENSE AFANY DE LUCRE –ESAL-

Les organitzacions del Tercer Sector –dins les quals estan les ESAL– són institucions privades que desenvolupen les seues tasques gràcies a la involucració de persones interessades per la qüestió pública. Comparteixen amb l'Estat la característica del bé públic; però neixen de la comunitat mateixa per a donar solucions específiques a dificultats de la gent.

El Tercer Sector està conformat per un conjunt d'organitzacions amb una configuració diversa i heterogènia, que reuneix diferents tipus d'associacions sense afany de lucre, cooperatives, mutualitats, petites iniciatives empresarials vinculades a l'autosubsistència, associacions voluntàries o organitzacions no governamentals que es presenten des de l'esfera civil amb finalitats públiques. En un intent de sintetitzar l'origen i la funció de les organitzacions del Tercer Sector, se les pot descriure com a organitzacions sense afany de lucre que, a partir de l'àmbit privat, persegueixen propòsits d'interès públic. Un grup de persones que, mobilitzades per una idea, fet o situació, decideixen unir esforços darrere d'una solució o millora per a ells o tercers.

En l'estudi sobre el Tercer Sector liderat per Lester Salomon de la Universitat John Hopkins (1992), es descriuen els trets comuns que comparteixen que el conformen:

- Són organitzacions, és a dir, posseeixen una presència i una estructura institucionals;
- Tenen caràcter privat: estan separades institucionalment de l'estat;
- No reparteixen ni generen beneficis per als seus gestors o per al conjunt de titulars de les mateixes, és a dir, no tenen afany de lucre;
- Tenen autonomia, és a dir, controlen essencialment les seues activitats;
- La pertinença a elles no es troba legalment imposada i atrauen un cert nivell d'aportacions de particulars en temps i diners; participant en elles voluntaris/àries.

Una qüestió decisiva en el moment d'abordar l'estudi del Tercer Sector és la qüestió del finançament. Per a portar endavant les seues iniciatives, les organitzacions del Tercer Sector recorren a quatre vies de finançament fonamentalment: aportacions de particulars –persones, entitats, empreses...-, finançament d'institucions públiques, venda de productes-serveis, i aportacions dels seus membres. Peter Drucker (1999) sosté que aquestes organitzacions estan de forma permanent cercant fons -que sempre els són escassos- per a cobrir els seus objectius i projectes. Malgrat això, no fonamenten la seua estratègia en els diners com ho fan les empreses amb afany de lucre; comencen pel compliment de la missió, la qual cosa les permet tenir ben definit quins són els paràmetres de l'èxit i què és allò que han de brindar-li als seus "clients".

Aquest sector, entès en el sentit ampli assenyalat, adquireix un protagonisme i una consolidació creixent com a fenomen mundial. Això pareix estar directament vinculat a la crisi econòmica dels '70 com a punt d'inflexió de l'estat social en el cas dels països centrals, dels paradigmes del desenvolupament en els països perifèrics i, de la crisi dels socialismes reals a Europa Oriental (Thompson, 1995; Panaia, 1994).

En el present creix cada vegada més el desenvolupament del Tercer Sector com un instrument efectiu d'atenció de les qüestions socials. Per a això existeixen diverses raons. En primer lloc, el nivell d'especialització en la relació de les tasques que porten endavant. El desenvolupament del Tercer Sector a nivell mundial es troba, llavors, en relació directa amb la declinació de l'Estat com a instància intervinent en totes les esferes de la vida de les societats contemporànies.

8.2.1. LES ESAL COM A HÍBRID D'ARREL CÍVIC-DOMÈSTIC

Les Entitats Sense Afany de Lucre –ESAL- tenen un origen cívic: la pretensió de la ciutadania de recuperar un paper central en la vida social, més enllà de les institucions i aparells de l'Estat i de les iniciatives privades amb afany de lucre; donant peu a allò que s'anomena Tercer Sector. Aquest es tornaria garant dels principis cívics allà on les polítiques i les pràctiques de les administracions

públiques no arriben o són incapaces de donar una resposta adaptada i arrelada en l'entorn, obrint canals a la participació activa i propositiva de la ciutadania en el progrés de la societat.

Aquest interès cívic agafa com a senyera distintiva la crítica a la deshumanització i la despersonalització de les polítiques públiques, recollint del discurs domèstic la importància de les relacions interpersonals i el tracte proper. Llavors, des d'aquesta crítica es recuperen/incorporen elements domèstics al plantejament cívic, tornant-se l'element que vol distingir al Tercer Sector de les intervencions i pràctiques de l'Estat, convertint-lo en l'híbrid cívic-domèstic que coneguem.

8.2.1.1. Sobre les ESAL prestadores de serveis:

No totes les ESAL necessàriament han de gestionar serveis ni recursos, però qual ho fan –com és el nostre cas, ja que presten una eina formativa com són els PGS-, el dispositiu de compromís cívic-domèstic entra en obligada relació amb dues lògiques, amb les que manté una tensa i conflictiva relació: les lògiques industrial i mercantil.

La relació amb la lògica industrial, té a veure amb la necessitat d'organitzar-se de manera que puguin ser entitats funcionals i eficients com a prestadores de serveis. Per intentar assolir les seues finalitats cíviues, les ESAL intenten trobar formes d'organització que siguin funcionals i eficients, incorporant elements típics del discurs industrial. Però aquest discurs queda normalment supeditat a les finalitats i lògiques cíviues, convertint-se en font de compromís i conflicte permanent. Aquest conflicte es posa clarament de manifest quan es donen disparitats de criteris entre els tècnics/professionals contractats i les estructures associatives, havent un xoc de legitimitats entre la funcionalitat tècnica-industrial i l'estructura cívica-associativa.

Les ESAL, en ser entitats que viuen, financerament parlant, fonamentalment de l'obtenció de subvencions públiques i de donacions privades per a posar en marxa projectes concrets, han de mantenir una continuada tensió/atenció per a torbar noves fonts de

finançament; i aquesta necessitat pot arribar a interferir amb els seus criteris cívics sobre quines són les legítimes necessitats del seu col·lectiu objectiu i per tant quina resposta concreta han de donar. De resultes que quan les necessitats financeres s'imposen als criteris cívics, s'acaba fent una oferta segons allò subvencionat i no segons allò que es necessita, i s'imposen unes pràctiques de recursos humans marcades per la temporalitat i la incertesa de la plantilla, que són entrebancs per a assolir les finalitats cíviques i xoquen amb els drets i necessitats dels treballadors en estabilitzar la seua situació laboral.

Les ofertes/demandes de les ESAL competeix amb les ofertes/demandes d'altre entitats en el mercat de la subvenció, la qual cosa les confronta amb els criteris mercantils, amb els quals mantenen una relació tensa, incorporant fins i tot figures de compromís entre les lògiques mercantil i del renom, com ara la cura per la imatge pública de l'entitat, per a atraure usuaris. Aquesta figura de compromís manté també una tensa relació amb l'interès cívic, ja que obliga a centrar/dedicar esforços en "el què diran" i no en donar resposta a les legítimes necessitats de la seua població objectiu "malgrat que tinguen mala premsa".

A més a més, quan parlem de l'oferta de serveis com els PGS, que venen acompanyats de la lògica de funcionament dels projectes, l'entitat necessàriament ha de incorporar-la, amb les tensions i contradiccions que la lògica per projectes presenta davant els plantejaments originaris cívics-domestics.

8.2.2. DAVANT PROBLEMES SEMBLANTS, SOLUCIONS DIFERENTS

En el nostre treball d'anàlisi hem aprofundit en les lògiques de justificació de dues entitats sense afany de lucre prestadores de serveis, trobant dues maneres diferents d'afrontar els dilemes amb els que s'enfronten. D'una banda, l'ESAL *Delta*, on les lògiques industrials i mercantils ocupen llocs centrals i semblen anar guanyant la partida a les lògiques originàries de l'entitat –les cíviques-domestiques-. D'altra banda, a l'ESAL *Gamma*, tenim un exemple d'entitat religiosa, que ha desvirtuat i quasi fet desaparèixer el sentit cívic de les ESAL, convertint-se fonamentalment en una entitat

domèstica amb un fort arrelament inspirat –en la seua vessant religiosa-, que es canalitza mitjançant mitjans-instruments cívics.

8.2.2.1. L'ESAL *Delta* com una empresa: un tipus d'ESAL que camina cap a empresa de serveis:

Les lògiques presents a aquesta entitat posen de manifest les contradiccions en les que entitats com aquesta viuen. D'una banda, tenen com a finalitat assolir objectius i metes de marcat caràcter cívic, però en ser entitats privades necessiten incorporar, malgrat que siga de manera adaptada, les lògiques mercantils i industrials que regeixen el món de l'empresa. A més a més, Aquesta entitat viu depenent de subvencions i adjudicacions de projectes per part de les administracions i altres entitats, la qual la duu també a incorporar la lògica pròpia d'un funcionament per projectes al seu si, amb les contradiccions que l'acompanyen, vivint en estat de tensió entre els ideals cívics que es persegueixen i les fórmules i les adaptacions que es fan necessàries en la gestió quotidiana per provar d'assolir-los.

8.2.2.2. L'ESAL *Gamma* com una família: un tipus d'ESAL que camina cap a la neobeneficiència:

Les lògiques presents a aquesta entitat són una combinació del món de la inspiració i del món domèstic. Aquestes dues lògiques es troben presents de bat a bat, caracteritzant a aquesta entitat com una organització Sense Afany de Lucre de caire religiós-inspirat amb un funcionament, una gestió i un model educatiu marcadament domèstic. Però aquesta entitat es gestiona a cop de projectes subvencionats, la qual cosa l'obliga a trobar un encaixe amb la lògica per projectes i amb les limitacions econòmiques que provoca aquesta situació.

8.2.3. L'ANÀLISI DETALLAT DE LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS A LES ESAL DELTA I GAMMA

8.2.3.1. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A L'ESAL DELTA

Dades sobre l'ESAL Delta

L'entitat gestora del PGS fou fundada per familiars de persones amb discapacitats, que crearen una associació de familiars i persones amb discapacitació, que duu ja una llarga història acumulada de treball amb persones amb discapacitacions –des dels '70-. El seu camp d'acció es localitza a la comarca de La Safor.

A més del PGS, gestionen TFIL, un Centre Ocupacional i un CEEM – Centre Especial d'Ocupació- que treballa en el manteniment de jardins. Els PGS i els TFIL s'imparteixen al mateix centre –Centre Capacitació Professional-, localitzat a les afores d'una petita localitat a la comarca de La Safor.

El seu organigrama està compost per una gerent, una junta directiva, comissions de treball i el personal tècnic. Duen quatre anys impartint un PGS de necessitats educatives especials de la branca de jardineria.

Com dèiem adés, les lògiques presents a aquesta entitat posen de manifest les contradiccions en les que entitats com aquesta viuen. D'una banda, tenen com a finalitat assolir objectius i metes de marcat caràcter cívic, però en ser entitats privades necessiten incorporar, malgrat que siga de manera adaptada, les lògiques mercantils i industrials que regeixen el món de l'empresa. Aquesta entitat viu depenent de subvencions i adjudicacions de projectes per part de les administracions i altres entitats, la qual la duu també a incorporar la lògica pròpia d'un funcionament per projectes al seu si, amb les contradiccions que l'acompanyen, vivint en estat de tensió entre els ideals cívics que es persegueixen i les fórmules i les adaptacions que es fan necessàries en la gestió quotidiana per provar d'assolir-los. Per últim, respecte al seu funcionament intern, sobretot en relació a la presa de decisions, ve marcada pel un compromís domèstic-industrial. Passem seguidament a exposar pormenoritzadament les lògiques presents a aquesta entitat.

A. Organització i estructura de l'entitat

En aquest apartat volem destacar com una entitat que naix amb la voluntat cívica de treballar per un col·lectiu que es considera que no rep el tracte adient, viu la tensió d'una doble estructura associativa i professional i necessita compaginar els seus plantejaments originaris amb el funcionament per projectes que caracteritza els recursos formatius que gestiona.

a.1. L'entitat persegueix la promoció dels discapacitats:

Des dels seus orígens, aquesta entitat ha estat vinculada amb la promoció de les persones amb discapacitats a la comarca valenciana en la que es troba; naix amb aquesta pretensió. Aquesta associació ha treballat per fer reals els ideals cívics de l'educació per a tothom, amb la pretensió de donar possibilitats de funcionament en societat als discapacitats amb el major grau d'autonomia possible. L'ideal cívic de la integració social de les persones amb alguna minusvalidesa ha definit, llavors, des dels seus orígens, el caminar d'aquesta associació.

T: [] jo lo que t'estic contant són coses que jo conec de la institució. És temps en què jo no he estat ací: jo porte ací des de l'any noranta-huit i estem parlant dels anys setanta. Un poc la història d'esta institució és també la història de l'educació en Espanya, perquè naix quan als centres no estava el tema de la integració escolar, quan no es parlava de situacions educatives especials i estaven en centres específics... estaven pràcticament en l'època de la institucionalització. A este centre concretament, que era un macrocentre a nivell comarcal, assistien xavals de totes les tipologies: majoritàriament amb discapacitat psíquica, però també n'hi havia problemes de comportament, retràs límit de l'aprenentatge... o siga, problemes amb xicons que hui en dia s'integren normalment en un centre ordinari [] O siga... un poc jo voldria transmetre que esta associació, digam, és la matriu de tot el moviment al voltant de la millora de la qualitat de vida de la discapacitat en La *seua comarca*. És la mare de tot... i a partir de ahí ha tingut fills que estan funcionant hui[]

(Tomás, I:2)

El centre educatiu que van posar en marxa fou considerat centre de referència i participà del moviment de reforma pedagògica, tornant-se també un centre d'innovació pedagògica: Posà en marxa múltiples i diversos projectes educatius, des d'adaptacions curriculars a Tallers productius. Actualment té en funcionament un ventall important de

programes: TFILS, PGS, un Centre de Teràpia Ocupacional i un Centre Especial d'Ocupació, a més d'estar implicats en programes per millorar l'ocupabilitat de les persones discapacitades –com ara el programa Encerta't-. En definitiva, aquesta associació ha posat i té en marxa diversos programes que cerquen assolir el seu ideal cívic donant la possibilitat d'accedir a una formació tant general com professionalitzadora així com a un lloc de treball.

T: [] Per lo que jo conec, va ser un centre de referència a nivell del moviment de renovació pedagògica. Es feien ací moltes activitats: des de trobades de la llengua valenciana hasta trobades de d'estudis de la comarca, etcètera [] Durant este temps se treballaven sobre tot els aspectes educatius, com es pot vore a la biblioteca d'este centre: hi ha llibres de treball on el nivell, o el curriculum, era prou elevat a nivell d'operacions i de comunicacions; són nivells que dubte jo molt que en un centre específic hui dia estiguen assolits. També es feren activitats prelaborals, ja siga a través de pretallers o inclús de tallers de producció. Alguns d'ells van derivar en la creació de centres especials d'empleo [] I nosaltres ara actualment estem treballant... de la part educativa, estem treballant Programes de Garantia Social i TFIL; de la part de benestar social, tenim un centre ocupacional [] i en la part d'ocupació, som cofundadors d'un centre especial d'empleo [], un centre especial d'empleo que a lo que es dedica és a tasques de manteniment de jardineria... i som promotors del projecte Encerta't, que és algo que estem intentant consolidar ací en la comarca per a millorar l'empleabilitat dels discapacitats psíquics. Tant el projecte Encerta't com el centre especial d'empleo [] són dos iniciatives que estan dins de la inèrcia dels Programes de Garantia Social. Això pense que és prou positiu.

(Tomás, I:2)

Molts del projectes posats en marxa en un primer moment han sorgit davant una demanda del propi col·lectiu de persones amb discapacitats, la qual cosa ha dut a l'associació a articular projectes per donar resposta a les necessitats expressades pel col·lectiu local de discapacitats. D'aquesta forma es mostra propera i sensible a allò que passa al seu entorn, buscant oferir serveis que puguen resoldre les dificultats i les necessitats de les persones amb discapacitacions que es troben al seu entorn més immediat. Aquesta predisposició vindria a posar de manifest una sensibilitat cívica-domèstica amb les necessitats d'un col·lectiu específic de persones de la comunitat on està arrelada l'associació.

T: No, però te comente. Des de que tinguérem l'opció i realitzàrem cursos vinculats a la iniciativa comunitària *Horizon* en col·laboració en l'Ajuntament [] va ser en el curs noranta-nou a dos-mil... pues entràrem en contacte amb un grup de discapacitats de la comarca que no havien tingut accés als nostres serveis, entre altres raons perquè eren majors de vint-i-cinc anys. I, al estar la nostra tasca vinculada a la franja d'edat de setze a vint-i-cinc, pues tampoc no s'haviem preocupat massa. Què va passar? Pues van acabar eixes accions formatives i estos xicons nos demanaven que férem cursets, que férem algo. I un poc va ser això lo que va argumentar la necessitat de demanar TFIL per a estiu, perquè les accions de la Conselleria d'Ocupació no n'hi ha límit d'edat. Però una vegada començàrem a fer els TFIL també nos demanaven... perquè els TFIL tenen una duració determinada, del trenta-un d'octubre a l'un de juny eixos xicons no tenen una acció formativa oficial. Entonces, també nos demanaven que en eixe període férem algo. Enguany és una experiència pilot: estem menejant-nos amb un grup de gent de vuit a onze persones a nivell de centre obert. Jo li dic centre obert perquè assisteixen joves que no són discapacitats psíquics... poden ser o no... i també ens venen derivats de salut mental. Ací tenim uns tallers de jardineria, de manipulats, de cultura popular... N'hi ha un marc que és alfabetització, i a partir d'ahí, cada ú en funció de la seua història acadèmica, ja es col·loca on vullga... En funció de la demanda, del curriculum què ell pugua aportar, se li dona una resposta o un atra...
(Tomás, I:170)

a.2. Un organigrama de doble estructura: una estructura laboral en tensa relació amb l'associativa

Aquesta organització presenta una doble estructura de funcionament. D'una banda, tenim la part associativa i d'altra la part laboral, la qual es troba supeditada a la primera, però mantenint certa autonomia de funcionament. El màxim òrgan de l'associació és la Junta Rectora, de la qual forma part la persona Gerent, que és la cap de la secció laboral de l'organització. La Gerent canalitza les demandes i necessitats de la Junta Rectora cap als centres i serveis propis.

En la secció laboral de l'entitat tenim dos centres, un ocupacional i altre de capacitació professional, on hi ha un responsable per cada centre que es coordina directament amb la gerència, i davall d'aquests està la resta de treballadors/es.

E: [] M'estaves descrivint un poc l'entitat al principi, però més des d'un punt de vista històric. Jo no m'he enterat de què tipus d'entitat és en estos moments.

T: Açò és una Associació Sense Ànim de Guany... una Asociación Sin Ánimo de Lucro. Està composta per una Junta Rectora, Comissions de Treball, i després el personal tècnic dels serveis que actualment té, que són el Centre Ocupacional i el Centre de Capacitació Professional, que és açò.

(Tomás, I:113-114)

T: Esta associació està formada per una junta directiva, una Junta Rectora. I després n'hi ha un gerent que es fa càrrec de la part administrativo-econòmica, i dos centres de serveis: el Centre Ocupacional i el Centre de Capacitació Professional [].

[]

T: Les decisions normalment van de junta directiva a la gerent. La gerent és un poc la que canalitza les peticions de la junta directiva, i nos explica... nos informa de quina és un poc la línia a seguir. Després nosaltres podem estar més o menys d'acord.

E: Qui...? Eixe 'nosaltres', qui sou?

T: Pues 'nosaltres' ací sóc jo, i en el centre ocupacional és la directora.

E: La directora... I, a banda de...? O siga, he vist una dona que ens duia els cafés...

T: Sí. A banda, ací en el centre hi ha dos persones en administració: la gerent i una administrativa. I una dona de la neteja, ma companyera A. i jo.

(Tomás, I:158-164)

Aquesta estructura marcadament jerarquitzada conviu amb un funcionament quotidià d'una autonomia regulada dels professionals en cadascú dels centres de l'entitat. En el nivell de la gestió diària dels programes i serveis ens trobem una organització aparentment 'informal', on la informació flueix cap a tots els llocs i de manera continuada, on no fa falta marcar moments concrets de trobada entre els treballadors i la gerència perquè 'parlen tots els dies', 'es veuen tots els dies'... Però aquest funcionament autònom conviu amb el control comptable exercit des de la Gerència. El control no s'exerceix sobre la pràctica professional sinó des de l'assignació pressupostària a cada projecte i servei..

E: A la hora de tomar decisiones importantes, ¿quién las toma? ¿En conjunto...? O ¿cómo os organizáis?

V: Sí, lo decidimos conjuntamente. Porque en mi caso si yo tengo que pedir alguna planta o algún tipo de herramienta, lo que hago es hablar con mi compañero, exponerle... y entre yo y él hablamos con la gerente y le decimos lo

que nos falta, si hay presupuesto o a ver cómo lo hacemos... Sí que es conjunto...

E: ¿Decisiones sobre cómo distribuir el presupuesto y todo eso lo discutís...?

V: Exacto. Bueno, el tema del presupuesto lo lleva más la gerente y la que lleva la contabilidad... pero sí que nos dice: 'Tanto es para material...' O sea, es la que distribuye un poco.

E: ¿Tenéis algún tipo de canal de comunicación, formal o informal? ¿Tenéis una reunión puntual para hablar de cosas...? Aunque si os veis todos los días...

V: Sí, la comunicación es muy directa... reuniones así puntuales no solemos tener... es el día a día. Quitando de un caso que sea más particular, que se convoca una reunión y nos reunimos todos.

(Violeta, I:205-210)

E: I amb la gerència... i a lo millor amb lo que és la junta directiva o així... teniu reunions periòdiques? O com funciona eixa coordinació?

T: Quan volen.

E: Ells vos demanen...

T: Sí.

E: La iniciativa parteix d'ells.

T: Sí.

E: El lloc de treball de la gerent és aquest mateix? Este edifici?

T: Sí, on està el teu company.

E: Val, i a instàncies d'ells vos reuniu...?

T: Jo amb ella tinc contacte permanent també. O siga, la meua relació amb la gerent és pràcticament equivalent a la meua relació amb *la meua companya*. Ací estem treballant molt poc de personal per a les històries... o els serveis, o temes... que portem endavant. Entonces, si no hi haguera una comunicació fluida, diària i permanent, totes les històries no podrien eixir. I tots fem de tot. Per exemple, a reunions, si no pot anar ella, pues he d'anar jo. I com he d'anar jo, pues *la meua companya* ha de fer un poc el tema del Programa de Garantia Social... nos canviem l'horari...

(Tomás, I:203-212)

El control exercit sobre el treball professional va més enllà del control comptable, i també afecta a les iniciatives i innovacions que es puguen proposar des dels professionals. La qüestió no és que no siguen possibles o no estiguen permeses, sinó que necessiten del vist i plau de l'estructura associativa per a dur-se endavant, evidenciant més encara la situació d'asimetria entre les dues estructures.

T: [] Por mucho interés que tú tengas en realizar una acción que puede beneficiar directa o indirectamente a los usuarios con los que estás trabajando, si no tienes la aprobación de la junta directiva, pues no vas a tener apoyo, aunque sea en esa actividad. Entonces, si no tienes apoyo en esa actividad tienes dos

opciones: una, demorar; y dos, hacerlo de forma individual. Y si lo haces de forma individual, se pierde el sentido que tiene la asociación.
(Tomás, II:120)

a.3. La lògica per projectes determina el funcionament de l'entitat:

El funcionament de l'entitat es veu clarament condicionat per la concessió o no dels projectes que es presenten. Això genera un funcionament 'per projectes'; és a dir, es presenten propostes de projectes, que quan són acceptades i subvencionades es posen en marxa i es contracta al personal necessari, que manté la vinculació amb l'entitat el temps que dura aquest projecte. Si els projectes no són concedits, es canvia de direcció i es cerquen altres alternatives de subvenció i es tornen a presentar nous projectes, i així contínuament. Mantinent per tant un funcionament de temporalitat permanent i de continua recerca de noves subvencions per a nous projectes.

E:... ¿Cómo funciona la organización como organización, de lo que tú conoces? ¿Cómo está estructurada, si hay jerarquía... en esta entidad?

[]

V: Bueno, pues se piden unos cursos... sí, supongo que será Conselleria de Educación y la de Bienestar Social... por medio de ello se piden unos cursos y siempre dependemos de que lo aprueben o de que no lo aprueben... de la subvención o de si no hay subvención[].

(Violeta, I:119-122)

V: [] Yo estoy contratada desde que empieza el curso, el PGS, hasta que acaba. Pero la verdad es que siempre estamos un poco en el aire porque mi contrato depende de que aprueben el PGS[].

(Violeta, I:135-136)

V: [] ací es fan les coses un poc... que no es mediten abans de fer-les o no s'agarren amb antelació, és d'un dia per a un altre. Com que van un poc descontrolats, perquè com van també a vore que fem ara, no nos aproven açò doncs ens anem per ací, i si no ens aproven açò ens anem per l'altre lloc a vore si cola. I això és un poquet... sí... Jo pense que falta molta organització, sí, falta organització.

(Violeta, II:269)

En aquesta línia, ens trobem amb una situació paradoxal que moltes altres organitzacions semblants tenen que afrontar; d'una banda, per a sobreviure, necessiten tenir una política restrictiva de despeses i estar

oberts a la major entrada possible d'ingressos, i d'altra banda, tot això es fa guiats per valors de caire cívic, com en aquest cas el del dret dels discapacitats a tenir una formació i un treball en condicions. Es torna paradoxal la situació quan les lògiques mercantils que les permeten viure els ideals cívics, les obliguen també a assumir retalls per a no ofegar-se econòmicament, malgrat que això vaja en detriment del servei que s'ofereix, o les obliga a anar provant projectes diferents segons siguin o no subvencionats, malgrat que finalment el projecte subvencionat no siga el més adient per a caminar per la senda dels seus ideals.

E: Val. També comentares en algun moment de la entrevista que en un principi tocaria que tinguéreu dotze alumnes? Deu alumnes?

V: Deu.

[]

E: Val. I malgrat això, teníeu prou més, no?

V: Sí, sí, jo de fet el segon any pensava que anava a tenir setze per a mi a soles, sí.

E: I això passa perquè apareixen...

V: Perquè apareixen. Clar, la entitat a lo millor no els diu que les places estan cobertes, perquè clar a ells els interessa també, ja que quants més alumnes més diners entren i això és el que...

(Violeta, II:71-80)

V: [] I després, per un altra banda, pense que econòmicament tiren...no sé... pense que és un poc excessiu...

E: La importància de lo econòmic?

V: La importància de lo econòmic per damunt de el que és el xaval. Pense que a això li donen una miqueta massa d'importància perquè clar d'això tenen que eixir els seus salaris.

E: Mm.

V: Tenen que eixir els nostres salaris, però jo no ho veig massa clar perquè també és com que van llevant micones d'un costat i del altre i això ho veus i dius: "ostres doncs no, no és així tampoc"; si no tens pressupost demana algunes ajudes o... no sé, mou-te una miqueta però que no ixca tot dels xavals, o que no ixca de retallar-nos a nosaltres de la nòmina uns diners...

(Violeta, II:233-237)

B. Criteris d'elecció del perfil professional del PGS implementat

Aquesta entitat ha posat en marxa un projecte d'empresa protegida, en la qual poden treballar les persones que passen pels seus serveis formatius i de capacitatí professional. Al si d'aquest projecte trobem la presència d'elements de tres lògiques, sent un híbrid de caire domèstic-cívic-industrial.

Des de la vessant domèstica ens trobem amb una empresa que és una resposta de l'entitat a les necessitats dels alumnes, però és una resposta protegida, on els mecanismes d'entrada a l'empresa no depenen del mercat, sinó que donen resposta a una lògica interna de funcionament de la pròpia institució, on acaben treballant 'els de casa', els que han estat formats per ells.

D'altra banda, des del prisma cívic-industrial, és una resposta que obre una porta central per a la integració real de les persones discapacitades, ja que les dóna la possibilitat de desenvolupar un treball productiu i rebre un salari per la seua feina. És a dir, és una via per a posar en grau d'igualtat als discapacitats davant la resta de la societat –ja que ells tenen més problemes que altres per a trobar un lloc de treball a causa de la seua discapacitació–, i aquesta via per la integració és la via del treball remunerat. No podem oblidar que malgrat el treball estar perdent centralitat en la societat en la que vivim, segueix ocupant un paper clau en el desenvolupament individual dins la mateixa.

La importància d'aquesta empresa dins de l'organigrama de l'ESAL s'evidencia clarament en mostrar com les necessitats productives d'aquesta condicionen el funcionament dels recursos formatius, com ara el propi PGS, posant les seues pràctiques formatives al servei de les necessitats 'productives' de l'empresa. El procés formatiu es torna així un taller de pràctiques pre-laborals de preparació per a la inserció a la pròpia empresa.

E: Creus que té avantatges a la hora de funcionar i gestionar un PGS [la teua entitat]?

V: Sí, sí que té avantatges, perquè la veritat és que... l'avantatge és que molts xicots que han passat per aquest tipus de formació hui en dia estan treballant degut a la empresa que la entitat ha muntat.

[]

V: [] això sí que és un gran avantatge, perquè posar a treballar a una persona discapacitada hui en dia és molt difícil, tens que sensibilitzar tant als ajuntaments com als empresaris; i la veritat és que costa un poquet, per això a mi em pareix avantatjós[].

(Violeta, II:230-234)

E: ¿Y tenéis una relación con la empresa ésta que comentabas...?

V: Sí, porque esta empresa viene aquí, porque también está subvencionada, porque es todo... es que no sé cómo... Sí, porque la empresa es de la entidad, es todo lo mismo, entonces hay unos vínculos que hacen que todos estemos comunicados.

E: ¿Y por encima de vosotros hay alguna persona que en teoría os tiene que... un responsable?

V: Sí, está la gerente, que es la que nos dice: 'Pues mira, hay que hacer esto...' o 'Tenemos que pedir tantas plantas, porque necesita esta empresa plantas para los jardines'. Y nosotros hacemos la producción, y la empresa es la que lo coge de aquí y lo planta en los jardines[].

(Violeta, I:127-130)

C. Pràctiques educatives pròpies

Les pautes educatives més significatives d'aquesta entitat reflecteixen un plantejament domèstic de la tasca educativa, sent els elements més destriables els següents: l'aposta per un model educatiu personalitzat, proper a les demandes dels educands, on es treballa fonamentalment a nivell actitudinal; i per un model educatiu que no pot regir-se pels resultats quantitius, sinó per la valoració dels canvis i avanços bàsicament qualitius que es poden detectar en l'avaluació dels alumnes.

c.1. L'aposta per una educació personalitzada, centrada als aspectes actitudinals:

Com a primer pas, es diferencia entre dos tipus de professionals que treballen als PGS, uns són els 'educadors' –dels que ells formen part- i altres els 'informadors'. La diferència rau en el temps que dediquen al PGS, en el temps que estan en contacte amb els alumnes, i el tipus de relació educativa que s'estableix. Els educadors són propers als alumnes, estan al seu costat, conviuen amb ells moltes hores, comparteixen aspiracions, sentiments... En canvi, els formadors, són persones que només puntualment es relacionen amb els alumnes i que

per tant tenen una perspectiva molt més allunyada d'ells. Els educadors, per tant, són persones que afronten la seua tasca des d'una perspectiva integral i personalitzada, que respon a principis domèstics (Derouet, 1989), en compte d'un plantejament més cívic-industrial dels informadors, centrats en els continguts.

E: [] què penses que teniu en comú les persones que treballeu en PGS? És que has fet abans una distinció que està relacionada amb esta pregunta, que era que no té la mateixa perspectiva una persona que està tots els dies treballant en un PGS i aquells tècnics d'ajuntament que estan vinculats al PGS però no estan vivint-lo diàriament. Jo vull que m'expliques un poc eixa distinció que fas [].

T: Sí... Jo crec que una de les diferències és que uns són docents i els altres no. Podríem dir que en una part són els que jo m'inclisc, som educadors, i els altres són informadors. És un tema purament de convivència: quan tu amb una persona estàs, passes molt de temps, tens una sèrie d'experiències i de vivències que no les pots tenir quan la teua perspectiva de relació amb eixe grup, amb eixa persona, és anar i abocar una sèrie de dades i de coneixements... quan tu estàs convivint amb eixa persona i està transmetint-te les seues alegries, les seues frustracions, tota una sèrie de vivències, d'emocions, de pensaments, de sentiments... les teues reaccions de cara a eixa persona poden ser frustrants, enriquidores... i en definitiva, són educadores. És a dir... l'altra persona està a un nivell administratiu, a un nivell burocràtic... i si està a un nivell docent és purament superficial.

(Tomás, I:255-256)

E: [] si jo te pregunte en quin sentit creus que deu orientar-se la intervenció amb ells em diries que amb cadascú d'una manera, no?

T: Clar, clar.

(Tomás, I:447-448)

La possibilitat de funcionar com educador/a no està vinculada tant a la persona mateixa sinó a com està organitzat el PGS; és a dir, ser educador/a és possible si certes condicions ambientals estan presents. Aquests programes que ho possibiliten es caracteritzen fonamentalment per una plantilla reduïda i amb cert rodatge, amb una fluïda relació entre els professionals del PGS, i més centrats amb l'educació i correcció d'actituds i comportaments, deixant en un segon plànol l'aprenentatge de continguts. En definitiva, en projectes regits per una lògica educativa de caire domèstic.

E: I què teniu en comú eixa altra part de gent que tu qualifiques des del punt de vista d'educadors...?

T: Estaríem parlant de semblances de programa més que de persones. Són programes... que jo et podria dir... que porten temps treballant, seria una de les característiques... que estan compostats per poca gent, normalment per dos persones... que el professor del taller i el professor de bàsica tenen una relació permanent... que es donen pràcticament les classes i estan a vegades les dos persones en classe... que es treballen molt el tema de procediments i el tema actitudinal i que es deixa més de banda el tema de coneixements. I l'altra... o siga, crec que t'he dit ja prou coses, no?

(Tomás, I:261-262)

c.2. Es cerca que els alumnes cresquen en autonomia i responsabilitat personal:

En el moment de mesurar els resultats de la intervenció de l'entitat, es valoren fonamentalment els petits canvis a la vida dels alumnes, els avanços en el procés d'autonomia personal, d'interacció amb el seu entorn propers... L'avaluació dels resultats es centra en canvis concrets de persones concretes en qualsevol dimensió de la seua vida, presentant els èxits en forma d'anècdota exemplar; la qual és la forma d'evidència amb la qual es mesura la grandesa a la lògica domèstica.

E: Y ¿cómo podrías evaluar los logros desde...?

T: Pues tengo mis indicadores, incluso tengo algún que otro resultado. Pues no sé, a mí me llena de alegría que un chaval que estuvo con nosotros en un Programa de Garantía Social, en febrero pasado se sacó el carnet de conducir. Yo estoy seguro que eso ha sido un trabajo muy bien coordinado por la madre, en un principio, y después que ha sido un chaval que ha aprovechado todos los recursos que le han puesto a su disposición, ya sea Programas de Garantía Social, ya sea EPA... Y yo tengo la alegría de que... o sea, no tengo yo la...

(Tomás, II:147-148)

Els punts centrals d'aquesta avaluació són el creixement en autonomia i responsabilitat. És a dir, les pautes educatives que es consideren fonamentals per a treballar al PGS són l'autonomia personal i la responsabilitat individual dels xavals, ambdues amb un tarannà domèstic. Aquests principis són considerats imprescindibles per a que puguen desenvolupar-se adequadament els seus alumnes a la vida adulta, tant al món del treball com a la resta d'esferes de la seua vida. Són elements transversals a totes les esferes vitals.

E: Com decideixes quins continguts vas a donar-los als xavals? Quin tipus de criteris...? Perquè clar, també tens un temps limitat i...

T: Bàsicament el criteri que seguisc són tots aquells aprenentatges que siguen instrumentals per a la seua faena. Està clar, instrumentals per a la seua faena i que siguen instrumentals per a la seua vida diària, per supost... I estariem parlant de conèixer el llenguatge escrit lo millor possible, estariem parlant de que sapigueren operar per lo menys les operacions bàsiques, manejar diners, tenir unes capacitats funcionals a la hora de prendre mesures... i després estariem parlant del coneixement cultural, social i del medi ambient de l'entorn més pròxim[].

(Tomás, I:377-378)

T: Jo aspire a que siguen... en la mesura de les possibilitats, que siguen feliços. I crec que és una aspiració massa pretensiosa, perquè feliços... Però entenen una felicitat no com una boberia, com una tonteria, sino que estiguen fent coses que els agrada fer... i que puguen ser persones que puguen prendre alguna decisió... que en estos casos, quan parlem d'estos xicons, estem parlant de decisions molt rutinàries... com per exemple la roba que s'han de posar, i si els agrada anar a algun puesto, si els agrada fer una cosa, si volen eixir de casa... eixe tipo de felicitat, no? El que no siguen persones deponents... reduir eixa dependència de cara a algú, ja siga familiar, ja sigam nosaltres, al mínim.

(Tomás, I:450)

D. Procés i criteris de reclutament dels formadors i formadores

Aquesta entitat sol emprar mecanismes informals de reclutament, centrats en l'aval de la persona reclutada i la confiança que genera a les persones que fan la selecció, així com en les sensacions i respostes donades a l'entrevista de treball. Les seues acreditacions formatives o les seues capacitacions professionals queden en un segon plànol. També se li dóna molta importància a l'experiència laboral anterior, no tant per l'acumulació de coneixements, sinó per les habilitats en el tracte i la relació amb alumnes que pot haver acumulat el candidat/ta, per l'experiència vital acumulada –elements tots ells de caire domèstic–.

E: Val. Quan comentaves el tema de que féreu un curs d'expressió corporal ací en la gent...

V: Sí, és quan vam fer l'obreta de teatre.

[]

E: Però, la entitat vos ho plantejà a vosaltres?

V: Sí, sí.

E: Per què la coneixien a ella [*està parlant de la seua companya de pis*]?

V: Sí, perquè sí. Bo, jo ja estava treballant ací.. no, mentida, no, açò va ser després, açò va ser després.

E: O siga, que la coneixien d'alguna manera a ella...

V: Sí, la coneixien perquè ella també estava fent una casa d'oficis i resulta que varen pujar ací dalt a netejar les instal·lacions, que estaven molt mal. I arrel d'això la van conèixer a ella i ella també m'ho va comentar a mi, perquè com també vaig estar ajudant-la, el tema de fer jocs i com jo també coneixia als xavals miqueta,... doncs, va ser possiblement per això. A més a més ens anà genial.

[]

E: [] el primer contacte que tu tens en la entitat per a la que treballes seria aquest curs ...

V: Sí, d'expressió corporal.

(Violeta, II:25-44)

Malgrat allò dit, el procés de selecció del personal no sembla ser purament domèstic, ja que trobem signes que posen de manifest que, almenys, en el moment de destriar entre les persones, abans de fixar-se en el seu tarannà. Aquest procés de selecció prèvia menys informal ve exemplificat per la importància de la trajectòria laboral anterior, on mitjançant la presentació del currículum i l'entrevista personal no només es valora el tarannà del candidat o candidata, sinó també es consideren el recorregut professional i les habilitats desenvolupades, a més de ser la persona entrevistada ja una persona coneguda per l'entitat –elements aquests de caire industrial-.

E: [] I, Com arriben ells a voler agarrar-te per a currar? les deixes el currículum?

V: Sí, sí, em van demanar el currículum i vaig fer una entrevista.

E: te ho demanaren a partir del taller [*es refereix al taller d'expressió corporal*]?

V: Sí, a partir dels tallers i de... Jo la veritat és que tenia molta base pràctica perquè jo açò ho havia fet sempre, però clar a nivell de titulació no tenia res, però era com que anaven a provar si una persona sense titulació podia exercir aquest tipus de feina.

E: I les donares el currículum, et feren una entrevista...

V: Sí, sí, una entrevista i comencí a treballar ja.

(Violeta, II:49-54)

E. Mecanismes de socialització laboral dels formadors i formadores

Troblem com la dinàmica de funcionament permet, en ser un grup reduït de treballadors, mantenir una relació continuada i intensa, mitjançant la qual es tiren endavant els programes de l'entitat. Aquesta relació no només és entre els treballadors i treballadores, sinó que abasta diversos nivells jeràrquics, arribant a la gerència de l'entitat, la qual cosa permet donar sensació de corresponsabilitat en

les decisions i difuminació dels nivells jeràrquics, malgrat que com ja hem comentat a l'apartat dedicat al funcionament i organització de les entitats, aquesta difuminació només és aparent.

E: O siga, el sistema de coordinació amb A. [*la companya de feina del PGS*] és una conversa diària, ¿no?

T: Sí.

E: Esteu contínuament...

T: N'hi han reunions establides per a temes puntuals importants, però... No sé, per exemple, com anàveu a vindre vosaltres, està clar que eixe és un tema, un ordre del dia d'una reunió... Però si joestic convivint amb ella tots els matins... Inclús a vegades parlem fora de l'horari del treball, perquè alguna coseta se li ha oblidat a ella o se m'ha oblidat a mi. Tenim fàcil accés i podem reunir-nos inclús fora de l'horari per algun tema puntual.

E: I amb la gerència... i a lo millor amb lo que és la junta directiva o així... teniu reunions periòdiques? O com funciona eixa coordinació?

[]

T: Jo amb ella tinc contacte permanent també. O siga, la meua relació amb la gerent és pràcticament equivalent a la meua relació amb A. Ací estem treballant molt poc de personal per a les històries... o els serveis, o temes... que portem endavant. Entonces, si no hi haguera una comunicació fluida, diària i permanent, totes les històries no podrien eixir. I tots fem de tot. Per exemple, a reunions, si no pot anar ella, pues he d'anar jo. I com he d'anar jo, pues A. ha de fer un poc el tema del Programa de Garantia Social... nos canviem l'horari...

(Tomás, I:199-212)

Malgrat allò dit, la intensitat en la identificació amb l'entitat perd força quan més baixem en l'escala orgànica de l'entitat, com exemplifica clarament els plantejaments de Violeta. Ella, que es dedica quasi exclusivament a la tasca docent en el PGS i que es troba en el nivell inferior de la jerarquia laboral de l'entitat, posa de manifest el gran pes de les condicions laborals que té al si d'aquesta entitat i que estimulen una actitud distant respecte a la empresa, que només es trenca per la rellevància que el tipus d'usuaris d'aquesta entitat arriba a tenir per als professionals que treballen en ells.

E: ¿Crees que se ajusta más o menos lo que estás haciendo a lo que se supone que tendrías que hacer?

V: Sí, en parte sí que se ajusta. Pero, por otra parte, creo que yo estoy haciendo más cosas de lo que se me dijo en un principio... Porque en un principio me dijeron que el grupo sería de diez personas como máximo, y yo he llegado a tener dieciséis y diecisiete chicos para mí sola. Yo me tenía que esforzar mucho más... claro, no es lo mismo controlar a diez personas que controlar a diecisiete, porque tienes que estar continuamente dando vueltas... Y claro, yo no podía

abarcarlo todo, y lo planteé: 'Mira, yo voy a hacer lo que pueda, porque yo no puedo estar en todos los sitios a la vez... porque si pasara algo, yo tampoco me responsabilizo, porque no puedo'.

E: En principio, haces más cosas de lo que tocaba... haces cosas que no te tocarían...

V: Exacto, porque si me han dicho diez personas yo no tendría por qué tener cinco o seis personas más.

(Violeta, I:289-292)

E: [] Quines coses són les que tu definiries com característiques de la teua situació laboral?

V: Sí... a vore, però que... espera, és que no entenc molt bé...

E: Per exemple, se caracteritza per tenir aquest tipus de contracte, si els ingressos creus que és poc o molt...

V: Bo, el tipus de treball que desenvolupe ací sí que m'agrada, m'agrada moltíssim, però clar, els ingressos que m'entren són molt poquets, que és el que estava comentant, per a pagar una sèrie de despeses no em cobreix, la veritat, però bo, ho he mantingut també, he estat ací tant de temps perquè a mi em beneficiava. Em beneficiava perquè jo estava aprenent, realment també estava aprenent, perquè ells també t'ensenyen. Però sí... i el tema de les hores, que feia jornada partida...

(Violeta, II:464-467)

E: O sea, que en tu situación actual, ahora económicamente es más importante el curro de aquí [*es refereix al PGS*]... O más o menos...

V: No, prioritariamente... yo le doy más importancia a este trabajo...

E: ¿Pero por lo que te aporta a otros niveles...?

V: Sí, por lo que me aporta a otros niveles, por supuesto... yo no miro la parte económica. Si fuera por eso, ya me hubiese buscado otro trabajo. Es también por el compromiso de que yo en estos momentos tengo que acabar el curso. Y también personalmente he estado muy a gusto aquí y he trabajado muy bien... también es por lo que me han aportado los chicos que estoy aquí.

(Violeta, I:387-390)

F. Procés i criteris de reclutament dels/ de les alumnes

En el cas d'aquesta entitat, els alumnes arriben als serveis que s'ofereixen mitjançant la presa de contacte amb l'estructura associativa. Cal posar-se en contacte amb l'associació i assumir una quota mensual per a poder accedir als serveis que ofereix. El fet de que el filtre siga una organització col·lectiva d'un grup de persones que s'organitzen per a fomentar la integració social d'un col·lectiu específic, li aporta un vernís cívic al procés de reclutament d'alumnes.

V: [] Los alumnos que quieren venir tienen que hablar con la entidad, y abonar una cuota mensual...
(Violeta, I: 122)

Però aquest vernís cívic ve barrejat amb elements mercantilistes. Aquesta entitat necessita de les quotes dels seus alumnes per a mantenir els projectes en marxa. A més de les fonts pròpies de les subvencions, aquesta és la seua altra font de finançament. Aquest condicionament determina la tria d'alumnat, arribant a afectar a la pròpia qualitat del servei. Ací ens trobem de nou amb la paradoxa que implica que per a poder oferir un servei adreçat a un col·lectiu social amb necessitats d'eines d'integració social, tingues que fer ús de pràctiques mercantilistes.

E: Val. També comentares en algun moment de la entrevista que en un principi tocaria que tinguéreu dotze alumnes? Deu alumnes?

V: Deu.

E: I que en teníeu...

V: Hi ha un mínim de deu.

E: Un mínim de deu i màxim de quinze, no? com era això?

V: No, el màxim eixe jo no...

E: Val. I malgrat això, teníeu prou més, no?

V: Sí, sí, jo de fet el segon any pensava que anava a tenir setze per a mi a soles, sí.

E: I això passa perquè apareixen...

V: Perquè apareixen. Clar, la entitat a lo millor no els diu que les places estan cobertes, perquè clar a ells els interessa també, ja que quants més alumnes més diners entren i això és el que...

(Violeta, II:71-80)

E: I quin és l'episodi de conflicte més important que has tingut en l'últim any o en este PGS?

T: Pues possiblement va ser en començar el Programa de Garantia Social... Me'n vaig adonar que la selecció de l'alumnat no havia segut tot lo bona que a mi m'haguera agradat per a aconseguir uns resultats al final bons[]

[]

E: Però amb qui tingueres el conflicte? Amb tu mateix?

T: Sí, amb mi mateix. Conflictes amb els xicons n'hi ha, però això està dins de... O siga, jo no puc dir que el conflicte més gran és un conflicte amb un alumne, perquè això és del dia a dia... Els conflictes grans són relacionats amb la forma d'organització de l'activitat que pugues tenir, que a lo millor pues te claven amb calçor algun alumne o el claves tu perquè...

E: Però a tu que te va passar? Que te'l clavaren, o tu mateix...?

T: No... vaig tenir que clavar perquè jo tinc que arribar a un número d'alumnes, perquè desgraciadament la Conselleria ens paga per alumne. Entonces, eixa és

una de les qüestions... perquè treballes igual amb deu que amb nou... i, com Conselleria paga per alumne, la teua entitat t'obliga a que tingues el màxim número d'alumnes. I si no tens el màxim número d'alumnes, pues te retalla el salari.

(Tomás, I:337-346)

G. Mecanismes i formes de relació amb altres actors rellevants: pares i mares, empreses, administració...

Part del treball d'aquesta ESAL és l'activació i manteniment de contactes amb una ampla xarxa d'entitats, persones i serveis, de diversa i variada índole. La gestió de les relacions amb altres entitats, organitzacions i serveis, siguin públics o privats, llavors, està marcada pel foment del funcionament en xarxa. Aquest funcionament, prototípic de la lògica connexionista, permet aprofitar les inèrcies dels altres en el propi profit, generant sinèrgies (aprofitar la informació d'uns, l'experiència d'altres, compartir la pròpia en profit dels altres...).

E: Entonces, de alguna manera se trata de estar en una red de profesionales o contactos personales con gente de tu sector con los que tú te mantienes al día de lo que pasa por ahí ¿no?

T: Sí, sobre todo actualizamos continuamente lo que es la información relativa a programas de formación, ocupación y empleo. Después tenemos la otra cara, que es a nivel de servicios sociales, a nivel comunitario, a nivel de juventud, a nivel cultural...

E: ¿Y cuáles son los mecanismos de actualización? ¿Cómo hacéis eso?

T: Normalmente, a través de reuniones en grupos de trabajo... a través de entrevistas también con una cierta frecuencia... y sobre todo pues informándome yo a través de los medios de comunicación de la comarca.

E: Esas entrevistas y esos grupos de trabajo ¿te permitirían visualizar a un número de gente, por ejemplo, con nombres y apellidos, que tú dijeras 'Es que éste es más o menos mi sector o mi grupo profesional'? ¿Las visualizas a esas personas o no? ¿O no hay tantos o no os veis tan frecuentemente como para poder tú decir 'Pues mira, Fulanito, Fulanito...'?

T: '...es mi red', ¿no?

E: Sí, un poco en ese sentido.

T: En ese sentido, mi red. Pues en este sentido, hablaríamos de aquellos profesionales con los que yo estoy trabajando de alguna manera para mejorar el servicio que aquí se está dando... y las competencias personales que son exclusivamente mías y se dan en el servicio, aunque en este servicio hay más gente que trabaja. Pues podríamos señalar desde técnicos de servicios sociales en cada uno de los ayuntamientos, en las mancomunidades, incluso en otras mancomunidades de comarcas limítrofes, técnicos de Programas de Garantía

Social, asesores de CEFIRE... y bueno, ahora mismo seguramente se me olvidará alguien pero... También a nivel de administración pública, no sólo ayuntamientos: centros FIP, centros sociales, etcétera.
(Tomás, II:4-12)

Però aquesta pràctica connexionista té com a finalitat la millora de la qualitat del servei que s'ofereix a les persones discapacitades que passen per l'entitat. De tal forma, que per a millorar la situació d'integració social dels discapacitats –un argument de tipus cívic-, es tira mà d'un recurs típic de la ciutat per projectes: el funcionament en xarxa.

T: Es una tarea fundamental en este trabajo el tener contactos. Es necesario por una serie de razones... porque la mayoría de las veces cuando acogemos algún joven que viene a hacernos una demanda, digamos que el servicio que nosotros ofrecemos no es inmediato. Por lo tanto, para empezar a intervenir necesitamos una serie de información previa: los antecedentes, que llamamos. En este sentido hay que repasar un poco la historia anterior de este joven y, por supuesto, hay que contactar a nivel de familia, a nivel de servicios sociales, a nivel de educación... para poder nosotros hacernos lo que llamamos un itinerario formativo profesional en el que podamos trabajar con un poco de sentido; y sobre todo, que dar una respuesta a esto es una demanda a nivel familiar: el decir 'Pensamos que tu recurso puede ir por ahí', después de haber estudiado al chaval y haber estudiado cómo está el mercado laboral y el mercado cultural.

(Tomás, II:2)

8.2.3.1.1. **Conclusió-resum sobre l'ESAL *Delta***

Aquesta entitat, que té com a finalitat generatriu la promoció de les persones discapacitades de la seua localitat i rodalies, ens situa directament en el camp de les transformacions que estan donant-se en les polítiques socials d'integració/inserció social, en aquest cas adreçades a les persones discapacitades. Ens trobem davant d'un exemple de les noves polítiques positives d'inserció social, que han passat d'un plantejament de pràctiques globals d'integració, marcant principis per a tothom i polítiques d'accés general, a la focalització en uns col·lectius específics –en aquest cas els discapacitats-, als quals se les considera mancats d'alguna qualitat per a poder integrar-se en plànol d'igualtat en la societat, llavors cal donar-les eines per a que puguen inserir-se en una societat ja *integrada*.

Sota la idea de que les persones discapacitades estan necessitades d'unes eines especials, entra en joc la lògica domèstica que defensa aquesta adaptació fins a la personalització educativa si fora possible, i aporta aquest tracte *especial* que necessita aquest col·lectiu específic.

Llavors, a fi de defensar un principi cívic, com el dret a formar part en plànol d'igualtat en la societat d'un col·lectiu específic –no ja que la societat haja de modificar la seua *intregralitat* i adaptar-se a la realitat diversa i múltiple dels col·lectius presents al seu si, que vindria a ser un plantejament típic de les polítiques socials del model de l'Estat del Benestar-, s'aposta per un plantejament educatiu domèstic, que camina en contradirecció amb les pautes educatives del sistema educatiu regulat, trencant amb l'homogeneització i estandardització que el caracteritza, ja que es considera que aquestes pautes són incapaces de donar el tipus de resposta que necessita un col·lectiu com el dels discapacitats.

Aquesta entitat emmarca el seu discurs pedagògic en la línia del discurs de l'atenció a la diversitat. Aquest discurs podem entendre'l també com una dispositiu de compromís domèstic-cívic. Del costat domèstic presenta l'opció per una alternativa pedagògica ancorada en la realitat local i en les diversitats de col·lectius i necessitats presents a aquesta, buscant-se l'adaptació educativa a aquesta diversitat. Aquest plantejament ve vinculat, alhora, amb un discurs cívic que considera l'atenció a la diversitat com una fórmula per a reduir les diferències d'origen que presenten els alumnes, una forma d'adaptar el principi bàsic del dret a l'educació per a tothom.

Per a que aquest principi cívic siga real, es planteja que la pràctica educativa necessita trencar el seu funcionament desvinculat de la realitat de la diversitat de col·lectius socials a la que té que donar resposta el sistema educatiu i treballar per un model educatiu que done respostes diverses a col·lectius diversos, amb la intenció de trencar les desigualtats entre col·lectius atenent amb major interès i fent un esforç complementari per a aquells col·lectius més necessitats, i així treballar per la reducció de les desigualtats entre col·lectius i persones.

Des d'ací es considera que l'educació estandarditzada i homogènia, típica del sistema educatiu regulat, no és capaç de donar resposta a les

necessitats de les persones discapacitades. Per a una resposta més acurada a aquest alumnat és imprescindible, com dèiem, adaptar els continguts i les formes didàctiques als alumnes, arribant si fora possible a impartir una formació personalitzada. Aquesta línia argumental, en la pràctica, implica una rebaixa material de continguts, afavorint un aprenentatge en la mesura de les necessitats i possibilitats de l'alumnat. Aquest plantejament xoca amb l'ideal cívic de la defensa d'una formació igual per a tothom, amb la pretensió de reduir les diferències que presenten els alumnes per adscripció social i permetre la promoció social.

La lògica de funcionament d'aquesta ESAL implica la revisió de l'articulació pràctica del dret a l'educació, que fins aleshores havia llevat a un acord cívic-industrial, on continguts i coneixements s'universalitzaven i s'homogeneïtzaven amb formes clarament estructures i organitzades, a més de reconegudes legalment. Aquesta nova postura implica una desregulació d'aquest compromís per a poder seguir donant resposta a l'ideal cívic de l'educació per a tothom.

La qüestió a valorar també és que en aquesta exigència de desregulació, aportada a aquest compromís per la lògica domèstica, el discurs d'atenció a la diversitat no camina a soles. També és una exigència consonant amb els plantejaments del tercer esperit del capitalisme, malgrat que amb unes pretensions diferents –el desmantelament de la Societat Salarial–.

De fet, amb la pretensió d'assolir l'ideal cívic abans esmentat, l'entitat entra a conviure amb lògiques que li són alienes, com ara la lògica per projectes i la mercantil: la recerca i consecució de finançament per als projectes formatius delimita el funcionament com a organització. Aquesta dependència arriba a desvirtuar el propi ideal cívic, ja que acaba determinant la pròpia oferta formativa; així com determinant la política de recursos humans, on els treballadors mantenen una relació contractual vinculada al termini dels projectes, i la seua permanència depèn dels mateixos.

8.2.3.2. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ A L'ESAL GAMMA

Dades sobre l'ESAL *Gamma*

L'entitat implementadora del PGS és una Entitat Sense Afany de Lucre –ESAL–, que ha estat creada per una ordre religiosa; establerta a una població de les comarques centrals del País Valencià d'una grandària mitjana –entre 50.000 i 80.000 habitants–. La presència de l'ordre religiosa a aquesta localitat supera els 30 anys. Aquesta ordre té també un col·legi a la mateixa localitat, i altres centres i col·legis més enllà del País Valencià. La seua opció preferencial és pel treball amb dones, sobretot joves i amb dificultats d'inserció social.

Com dèiem, aquesta entitat gestiona dos centres a la població on està localitzada. Treballen al seu si tant membres de la pròpia ordre religiosa com personal contractat. També hi ha voluntaris col·laborant amb el treball que es fa.

L'entitat implementadora del PGS focalitza el seu treball en la intervenció social amb adolescents en risc social fonamentalment, malgrat que no únicament; també treballen amb dones, amb immigrants... Tenen un Centre de Dia, diversos programes de formació i capacitat professional, orientació laboral... L'equip de treball són vora 10 persones, sense contar els voluntaris, i es reuneix totes les setmanes. A més a més, cada projecte concret també es reuneix pel seu compte totes les setmanes. Duen impartint PGS des de 1994, quasi sempre en la branca del tèxtil.

Les lògiques presents a aquesta entitat són una combinació del món de la inspiració i del món domèstic. Aquestes dues lògiques es troben presents de bat a bat, caracteritzant a aquesta entitat com una organització Sense Afany de Lucre de caire religiós-inspirat amb un funcionament, una gestió i un model educatiu marcadament domèstic. Però aquesta entitat es gestiona a cop de projectes subvencionats, la qual cosa l'obliga a trobar un encaixe amb la lògica per projectes i amb les limitacions econòmiques que provoca aquesta situació.

Per a entendre millor les lògiques de funcionament d'aquesta entitat així com aquest encaixe, al nostre parer són d'interès les aportacions de Pierre Bourdieu en relació a *l'economia de l'ofrena*, i els conceptes d'*illusio* i *habitus*; així com les aportacions de J.L. Derouet sobre els elements que caracteritzen un model educatiu domèstic –aportació que ja hem presentat en detall prèviament–.

Ens interessa Pierre Bourdieu perquè mostra com diversos discursos anti-econòmics, discursos que poden semblar aparentment crítics o en conflicte amb la lògica mercantil, resulten finalment funcionals a aquesta lògica en certes condicions. Nosaltres considerem que el cas d'aquesta entitat estudiada és un d'aquests casos, com passa amb moltes altres entitats religioses i de voluntariat, que presenten lògiques dominants de justificació i funcionament que tendeixen a manifestar i emfasitzar un 'interès pel desinterès'.

Per a parlar de l'aportació de Bourdieu, hem de partir necessàriament de les nocions de espai social i de camp social. Aquest autor considera *l'espai social* com a conjunt de relacions o sistema de posicions socials que es defineixen les unes en relació amb les altres. En aquest sentit, la noció de *camp* o *camp social* fa referència a un espai social específic, en el qual les relacions es defineixen d'acord a un tipus especial de poder o *capital*²³ específic, detentat pels agents que entren en lluita o en competència, que 'juguen' en eixe espai social (Bourdieu, 2001).

Bourdieu assenyala que podem trobar diversos *camp*s en la nostra societat que movent-se en un univers econòmic, defineixen les seues pròpies racionalitats específiques, les quals exigeixen ocultar la dimensió econòmica de la seua pràctica. Aquests *camp*s creen les condicions objectives perquè els agents socials que participen del seu joc -o de la seua *illusio*, és a dir, que comparteixen el sentit del seu funcionament- tinguen un veritable 'interès pel desinterès'. Les accions aparentment antieconòmiques són, en molts d'aquests àmbits, llavors, raonables ja que el desinterès està reconegut i recompensat. Per tant, si el desinterès és possible es deu a la coincidència entre uns *habitus*²⁴ predisposats al desinterès i uns universos en els que el

²³ El *capital*, des d'un punt de vista bourdieuià, és treball acumulat, bé en forma de matèria, bé en forma interioritzada o 'incorporada'. Bourdieu diferencia tres tipus de capital: econòmic, cultural i social. L'estructura de distribució dels diversos tipus i subtipus de capital en un moment determinat del temps, correspon a l'estructura immanent del món social, és a dir, a la totalitat de forces que li són inherents, i mitjançant les quals es determina el funcionament durador de la realitat social i es decideixen les oportunitats d'èxit de les pràctiques (Bourdieu, 2001).

²⁴ Els *habitus* són sistemes de disposicions duradores, estructures estructurades predisposades a funcionar com a estructures estructurants (Bourdieu, 1972). Són, per

desinterès està recompensat. Aquests microcosmos es constitueixen sobre la base d'una inversió de la llei fonamental del món econòmic, quedant la llei de l'interès econòmic en suspens –llei de l'interès, entesa com la recerca de la maximització del benefici monetari- (Bourdieu, 1997).

Allò que planteja Bourdieu no és que estem en presència d'una mentida cínica, sinó d'un desfasament entre la veritat objectiva, reprimida per les condicions del camp, i la veritat viscuda de les pràctiques. Es tracta d'una dualitat possible mitjançant l'autoengany - *self-deception*- col·lectiu; un vertader desconeixement col·lectiu, el fonament del qual està inscrit en les estructures objectives i en les estructures mentals, exclouent la possibilitat de pensar i obrar d'una altra manera. Llavors, forma part de les condicions mateixes del funcionament i de l'èxit de l'empresa no econòmica, que els agents (religiosos, socials, educatius...) creuen en allò que fan i que no accepten la definició econòmica de la seua funció. Això és possible perquè la participació d'agents en el camp genera un *habitus* coherent amb ell. Aquest tipus d'ambigüitat és, segons Bourdieu, pròpia d'allò que ell anomena *l'economia de l'ofrena*, en la qual l'intercanvi es presenta i concep com acte-donació a una realitat transcendent, que en l'exemple que posa Bourdieu és religiosa, però que pot adoptar altres formes ideològiques (Bourdieu, 1997).

Altra propietat essencial de l'empresa religiosa, i de les altres empreses de l'economia de l'ofrena, és que sempre està concebuda com una gran família. Aquest model de relacions familiars significa posar entre parèntesi la dimensió econòmica de la relació. S'eufemitzen les relacions socials, fins i tot les d'explotació, transfigurant-se mitjançant la lògica del voluntariat o la donació. Les accions adquireixen el caràcter de 'sagrades' i per això la gratificació per realitzar-les és el mateix fet de realitzar-les (Bourdieu, 1997).

En definitiva, Bourdieu ens planteja que podem trobar unes empreses –escolars, mèdiques, caritatives...- que, en funcionar dintre d'una

tant, els sistemes de disposicions que és alhora producte de les pràctiques i principi, esquema o matriu generadora de pràctiques, de les percepcions, apreciacions i accions dels agents (García Inda, 2001)

lògica del voluntariat i de l'ofrena, adquireixen algun avantatge econòmic. Però només poden treure aquest avantatge en la mesura que es reproduïxen contínuament les condicions de desconeixement de la seua dimensió econòmica. Així, el discurs que emfasitza la dimensió religiosa o altruista i oculta l'econòmica, forma part de la mateixa dinàmica econòmica i política, ja que posa en joc el capital –simbòlic, econòmic, humà- suposant una despesa, alhora que una condició per als guanys. Llavors, aquestes aportacions de Bourdieu considerem que donen llum en el moment d'entendre el funcionament d'aquesta entitat.

Nosaltres considerem que el funcionament fonamentalment domèstic d'aquesta entitat, al servei del discurs inspirat, des dels plantejaments presentats adés de Pierre Bourdieu, és la forma d'articulació de les condicions objectives que permeten la viabilitat econòmica de la mateixa, responent llavors a una entitat regida per l'economia de *l'ofrena*. És aquesta hibridació domèstic-inspirada, allunyada de les lògiques mercantilistes, la que permet a l'ESAL tenir cert avantatge econòmic i subsistir al si del mercat de la formació del que forma part. Alhora són les pràctiques domèstiques, barrejades amb el discurs inspirat, les que cosifiquen l'*habitus* propi d'aquesta entitat.

A. Organització i estructura de l'entitat

Volem destriar dos elements centrals de la lògica general que regeix l'entitat com a tal. D'una banda, el sentit missioner que té aquesta entitat, pel fet d'estar vinculada amb una organització religiosa que té aquest carisma; carisma que ancora a aquesta entitat a un discurs marcadament inspirat, que es troba com a substrat de la resta d'elements, que com ja hem avançat, presenten un caire domèstic – malgrat que no únicament, com podrem comprovar-.

A més del caire missioner de l'entitat, també destaquem al segon apartat l'estructuració jeràrquica que regna al si de la mateixa, col·locant dalt de la piràmide, a les germanes de l'ordre religiosa. Aquest tret, acompanyat d'un clar respecte jeràrquic, caracteritza les organitzacions domèstiques.

a.1. Una entitat al servei dels necessitats:

En el moment d'analitzar les lògiques presents al si d'aquesta entitat hem de considerar necessàriament el fet de que siga part d'una ordre religiosa, que posa en marxa l'entitat i es responsabilitza d'ella. Per aquesta raó, el funcionament de l'entitat té molt a veure amb les lògiques de la pròpia ordre religiosa. Aquest és el punt fonamental de la presència del món de la inspiració a les lògiques que regeixen aquesta entitat, i que es troba al rerafons de totes les línies argumentals.

Eva: Es una asociación sin ánimo de lucro. Pertenece a [*la orden religiosa*]. Ellas empezaron hace muchos años ya este proyecto, hace casi treinta años ya que están aquí [].

(Eva, I:124)

L'ordre religiosa naix fruit d'una intuïció, del descobriment d'una necessitat per una persona singular, per un *sant*, que amb l'exemple de la seua vida es torna camí per a altres persones que acabaren seguint-lo i organitzant una ordre religiosa dedicada al servei de la causa descoberta, il·luminada pel sant. Aquestes figures són pròpies del món de la inspiració.

M: [] Cada congregación ha nacido en la Iglesia con unas necesidades concretas. En tiempos de [*el fundador*], la juventud estaba muy mal, porque venía después de toda la guerra del sur de Italia. Entonces llegaban muchos chavalicos de los pueblos que no tenían ni padre, que había muerto en la guerra... entonces [*el fundador*] fue haciendo, al frente de todos estos chavales que iban llegando, les fue instruyendo, montó escuelas... Pues como han empezado casi todas las vidas de los santos, atendiendo a la gente[].

(Manuela, I:178)

Aquesta entitat està emmarcada en l'aposta de l'ordre religiosa per donar resposta a un tipus de població concreta: els joves marginats, els joves vulnerables. Aquest és el carisma de l'ordre religiosa i aquesta és la missió també de l'entitat analitzada. La noció de carisma –tanmateix com la noció de ‘vocació’ en un sentit individual-, és un terme d’arrel inspirat: el carisma “ens ve donat”, un do, una gràcia; i a més a més, com la resta d’elements inspirats, admet traduccions concretes/materials/terrenals diferents en funció de les circumstàncies

concretes, en aquest cas, el servei als necessitats. Aquesta, l'actitud de servei, és l'ancora domèstica del carisma de l'ordre religiosa.

Llavors, estem davant d'una entitat inspirada, però no davant una entitat religiosa de caire contemplatiu, sinó d'una entitat amb una carisma de servei als més necessitats. Aquesta formulació del carisma presenta dos elements importants a ressaltar: d'una banda, com a entitat inspirada que és, col·loca els seus propis principis en inversió total amb els valors dominants a l'ordre 'mundà', és a dir, per a aquesta entitat els importants són els pobres, els febles, els necessitats..., els perdedors en definitiva; a més a més, les necessitats d'aquests subjectes permeten la traducció per a l'entitat de la 'cridada' divina, de la 'veu interior' de la vocació o del carisma.

Però, d'altra banda, aquesta lògica inspirada, en concretar-se en la resposta a les necessitats dels 'necessitats', s'hibrida amb una lògica domèstica, i és aquesta lògica domèstica la que opera un gir fonamental, rebaixant l'estatus dels marginals –grans en la lògica inspirada- al de 'fills necessitats de protecció'. Es plasma aquest gir al voltant de la noció de 'servei'; aquesta noció és clarament significativa de la hibridació domèstic-inspirada de la missió de l'entitat: la noció de 'servei' és un terme domèstic –subjectes com els criats i els senyors són típics del món domèstic-, però en aquest cas l'ordre domèstic està invertit, ja que no són els 'necessitats' els que estan al servei sinó als que es serveix.

Aquesta actitud de servei s'exemplifica clarament al plantejament que es fa l'ordre religiosa en el moment d'obrir un nou centre, d'instal·lar-se enlloc: davant una lògica més de tipus mercantilista, que parlaria de la implantació d'un centre per l'existència de potencials clients i per tant de mercat, ací parlem de la posada en marxa d'aquesta entitat perquè l'ordre religiosa troba que hi ha necessitats que pot cobrir; sembla per tant, no estar regida aquesta decisió per una lògica econòmica -típica del món mercantil-.

M: [] nuestra fundadora, se dedicó más a las chicas, en concreto a las chicas más abandonadas y con menos posibilidades de salir adelante[].

(Manuela, I:176)

M: [] nuestra congregación en concreto es para tratar con jóvenes, está dedicada a la juventud, y a la juventud pobre y necesitada. Lo cual no desecha a la que no está en esas condiciones, pero... prioritariamente si nos dan a elegir un centro, diríamos de Madrid, no vamos a un lugar donde ya está atendido, sino que procuramos ir a zonas... Para ello, se hace un estudio primero sobre qué necesidades hay en esa zona. Por ejemplo, aquí en este lugar donde estamos ahora, hubo unas personas que vinieron primero para ver qué necesidades había aquí. No se fueron al centro, sino que se fueron a un lugar donde la necesidad era mayor[].

(Manuela, II:141)

En aquesta línia, planteja com un entrebanc a la seua missió la decisió de política educativa de creació de districtes educatius i d'assignació de les persones que viuen a un lloc concret a un centre concret - decisió típica d'un plantejament cívic-industrial, fonamentada en l'organització del territori i l'eliminació de possibles arbitrarietats en l'acceptació als alumnes per part dels centres-. Aquesta decisió les dificulta la seua missió, ja que tenen que acceptar a les persones que les toquen per zona i no a les que es troben amb més dificultats.

M: [] La obligación de que en los centros se tenía que admitir a los de la zona te limita muchísimo esta posibilidad de acoger a otras personas que te venían de otros lugares diferentes.

(Manuela, II:141)

És aquest plantejament 'missioner', on l'interès respon a una lògica inspirada ancorada en l'actitud domèstica de servei, l'element articulador de la *illusió* així com l'eix estructurant de l'*habitus*. El sentit econòmic queda en suspens, fora del marc referencial de l'entitat.

a.2. Religioses i seglars en relació asimètrica:

Ens trobem davant dos categories de subjectes al si de l'entitat: les religioses i les persones que no pertanyen a l'ordre religiosa. Aquesta divisió és marcadament domèstica, i està delimitada per un criteri com 'dins-fora', criteri que marca les assignacions clau dins el món domèstic: membre d'una família-estrany; membre d'una comunitat-estranger... Queda de manifest més si cap el seu caràcter domèstic si ho comparem amb un criteri com el contractual, que marcaria la diferencia fonamental entre les categories d'assalariats i voluntaris; però no és aquest el cas, ja que trobem tant voluntaris com assalariats

dins de les dues categories de subjectes que es posen de manifest a l'entitat.

A més a més, és seu caire domèstic es reforça en explicitar-se la situació d'asimetria entre les dues categories. Es posen de manifest diferències jeràrquiques entre els dos tipus de personal que es troba present a l'entitat: religioses i no religioses, on les religioses mantenen una posició de superior jeràrquic amb la resta: són les que pertanyen a l'ordre religiosa i per tant són garants del seu carisma, i també per dur més temps dedicades a aquesta feina. Són les que ja estaven a l'entitat, les que posaren en marxa el projecte, i les que assumeixen la contractació i la gestió del centre.

M: A ver... Nosotras estamos contratadas en el sentido de... a ver, cuando tenemos cursos, a nosotras nos contrata... por decirlo así... la Conselleria, que es la que nos concede los cursos ocupacionales y los TFIles, y los del PGS. Entonces, nuestro contrato es con la Conselleria[].

[]

M: [] Nosotras, al ser religiosas, las que estamos trabajando ya entra dentro de la comunidad... es trabajo que la comunidad asume. Luego, la comunidad tiene personal de fuera contratado... de fuera me refiero a fuera de la comunidad... [] tiene distintas personas...

(Manuela, I:152-154)

A més a més, les religioses són superiors 'moralment' parlant. Són exemple d'entrega i dedicació. Elles són l'espill on mirar-se, l'exemple a seguir. Són paradigma de grandesa a aquesta lògica.

Eva: [està parlant de l'estabilitat laboral dins l'entitat] Quizá en el centro de día hay más seguridad, porque el centro de día pues es algo... ya no va tanto por subvenciones, sino más... hay algo más de seguridad, pero en un principio todos estamos sobre una misma línea. Menos las [*religiosas*], que ellas lo hacen de corazón y cada día... entonces ellas es diferente... su trabajo que el nuestro.

E: Vale. Ellas son indefinidas, ¿no?

Eva: Eso. Vaya, lo dan todo.

(Eva, I:216-218)

Alhora, es manté un discurs que parla de treball en equip i de la presa de decisions en equip –més típiques del funcionament a la ciutat per projectes-, però aquest treball i aquestes decisions són de baix nivell, de les qüestions del dia a dia. Davant de les decisions més importants, sobretot les relatives a la gestió dels recursos econòmics, no hi ha

espai a la decisió col·lectiva; són decisions preses des de d'alt, concretament des de les persones responsables de l'ordre religiosa per a aquesta institució.

Aquesta jerarquització de la presa de decisions no es veu com a problema, ans al contrari, és una estructura 'evident' en la qual es confia. Es dona per evident, gràcies als anys de treball acumulats ja, que les decisions que es prenen a aquest nivell són les més adequades i s'accepten com a tal. Són aquests elements de confiança en el 'superior' i de sentit de la jerarquia elements bàsics de la lògica domèstica.

E: [] Las decisiones que podemos considerar importantes dentro de vuestro trabajo, ¿cómo se toman... o quién las toma? ¿Se toman en las reuniones estando presente todo el mundo... las toma la directora o...?

Eva: Las toma... Bueno, en principio, siempre hay un orden del día en cada reunión: hay que tratar este punto, éste, éste... Y siempre... eso es muy bueno en este centro... siempre se escucha lo que tenga que decir la otra persona, siempre. Eso también es porque han visto que eso les abre mucho el campo... de ideas que no tienen, o también aportaciones que pueden dar otras personas, otra visión. Entonces, sí que se suele poner en la mesa para estudiarlo y hablarlo...

E: Entonces ¿las decisiones que podrían considerarse importantes se toman en ese tipo de reuniones?

Eva: Bueno, en principio, pues... hombre, las decisiones importantes...

E: ¿En qué se gasta el presupuesto? ¿Cómo asignarlo? Dentro de lo que se pueda, claro, porque hay cosas que van marcadas por la propia ley...

Eva: Hombre, eso... En cuanto a lo que es económicamente, eso un poco ya... porque llevan tantos años, ya no hay ni que preguntarlo, eso se sabe. Estoy hablando más en cuanto a qué se va a hacer durante esta semana... o qué actividades se pueden hacer con este chaval, o cómo va tal o qué podemos hacer... Eso sí, eso entre todos.

(Eva, I:219-224)

E: [] ¿Sabes cómo se fija tu salario? ¿Por qué es ese salario y no otro?

Eva: Pues en realidad... bueno. Lo que es la dirección y todo siempre hay bastante transparencia. Se nos dice: 'La subvención es de tanto. Esta subvención la vamos a dedicar para material, este dinero lo vamos a dedicar para tal o tal, y esto para lo que son las nóminas'. Y ya está, no se da más.

(Eva, I:167-168)

A més a més, en el moment de gestionar la resolució de problemes en el dia a dia, també es barreja el funcionament jerarquitzat, on es consulta directament amb la direcció abans de prendre cap decisió,

amb un cert funcionament de presa de decisió en equip –després de consultar amb la direcció-. De tal forma que ni acaba de ser un funcionament piramidal pur ni s’horitzontalitzava la presa de decisions.

E: [] cuando surge algún problema ¿cómo lo tratáis? ¿Os llamáis y os reunís? ¿O cómo lo hacéis?

M: Normalmente... pues, no sé... a la directora del centro le decimos: 'Pues mira, hay este problema, a ver cómo lo podemos solucionar'. Si es de tú a tú, pues se soluciona. Si hay más personal involucrado, pues se llama a esas personas... (Manuela, I:279-280)

B. Criteris d’elecció del perfil professional del PGS implementat

El perfil professional del PGS que ofereix sistemàticament l’ESAL *Gamma* és sempre el mateix des del començament dels PGS, a 1994. Està capacitant-se per a un tipus de treball de baixa qualificació, amb un important biaix de gènere –totes són alumnes dones-. Aquesta entitat està ancorada en la realitat productiva local, tant perquè respon a un tipus de treball demandat al poble i la comarca on està arrelat el PGS, com perquè ha establert vincles amb un parell d’empreses locals per poder assegurar el trànsit d’algunes de les alumnes del PGS cap al mercat laboral. Un mercat laboral secundari, que deixa a les alumnes en una situació de gran dependència de les oscil·lacions del mercat local –que les empreses tèxtils locals tinguen o no treball que oferir- i que no afavoreix la promoció o l’ascens social de les alumnes.

E: O sea, que éste no es el primer PGS, ni mucho menos.

Eva: No, no, llevamos ya mucho tiempo trabajando... desde el noventa y cuatro, que empezó, llevamos haciendo PGS.

E: ¿Este PGS, este tipo de modalidad, se lleva haciendo muchos años?

Eva: Sí, porque el centro empezó... desde que llevan aquí las [*hermanas*] están trabajando con todo lo que es bordado, máquinas de coser... o sea, todo lo que es relacionado con el textil lleva muchos años, entonces uno de los PGS seguro que es de eso [].

(Eva, I:127-130)

Des de l’entitat es considera que la formació i capacitació laboral que es dona a les persones que assisteixen a un PGS és la més adequada ja que està adaptada a les seues limitacions culturals i al seu baix nivell acadèmic. Per tant, allò adient per a elles és una formació pràctica, manual, com la que elles reben al PGS. Allò que s’assoleix amb aquest

tipus de formació té més a veure amb un sentiment d'utilitat personal que amb la millora de la seua ocupabilitat -objectiu característic de la ciutat per projectes-.

M: [] De hecho, este año la Conselleria nos ha obligado a no admitir a nadie con el graduado escolar. Lo cual quiere decir que son chavalas que están desmotivadas por completo, casi de todo... sobre todo a nivel relacionado con los estudios, no quieren saber nada. Y han valorado mucho el hecho de que aquí se sienten alguien, que es muy importante para la autoestima... que tú les valores, porque lo que se hace es manual y se ve, no es algo que te aprendes teóricamente y no lo ves...

E: Claro.

M: Sobre todo cuando el nivel cultural es bajito... entonces el ver cosas a ellas les ha estimulado. Te expresan y te dicen: 'Es que yo no sabía que servía para esto, fíjate...' O sea, ellas mismas se han dado cuenta que son capaces en la vida de realizar... Te dicen: 'Jamás me habían dicho a mí que servía para algo'[].
(Manuela, I:52-54)

M: [] el programa tú intentas adaptarlo al tipo de persona que tienes delante. Porque claro, yo he notado mucho cambio, por ejemplo, de las clases que yo daba en Zaragoza, que era un nivel más alto, a aquí... A estas chavalitas que vienen, tú no les puedes meter una cantidad de cosas difíciles, porque no.
(Manuela, I:216)

El manteniment al llarg del temps d'aquesta aposta per part de l'ESAL, l'aporta certa tradició i reconeixement d'un 'saber fer' en la capacitat de dones per a treballs de baixa qualificació al món tèxtil local. Aquesta opció, com veiem, respon a diversos criteris domèstics de funcionament: la importància de la tradició; l'arrelament local de l'entitat; la capacitat per a viure, no per a promocionar socialment...

Eva: [] Luego está el PGS, que la verdad es que tiene mucha demanda. Ya tenemos varias chicas apuntadas para el año que viene, porque la verdad es que ven que tiene mucha salida. Han empezado a trabajar ya tres chicas de las que tenemos. Ha habido demanda aquí [*en esta localidad*] de varias empresas, entonces han entrado... y hay más, o sea, nos han pedido a más. Porque ven que llevan un año formándose [].
(Eva, I:132)

C. Pràctiques educatives pròpies

Aquest apartat el dediquem a presentar aquells elements que caracteritzen de manera més evident les pràctiques educatives que regeixen a aquesta entitat; pràctiques que posen de manifest un model educatiu domèstic. Fem una miqueta de memòria: el model domèstic reposa sobre la continuïtat entre l'educació dels infants en la família i en l'escola, i justifica l'escola com a espai aprenentatge i formació de la vida i per a la vida. L'establiment es torna una comunitat escolar que vetlla per la qualitat de les persones que la componen i per la qualitat de les relacions entre elles. Un dels temes favorits de la pedagogia domèstica és denunciar el tall existent entre l'escola i el carrer, entre l'establiment i l'entorn local. L'objectiu de la pedagogia domèstica és abordar la formació del caràcter; des d'aquesta perspectiva, l'educació no passa per una relació analítica i despersonalitzada amb el coneixement –com seria l'aposta cívica-, sinó per una impregnació global que passa més per l'afectivitat i les relacions personals que per la intel·ligència.

En definitiva, els elements que caracteritzen de manera més clara les pràctiques educatives que regeixen a aquesta entitat són: un plantejament educatiu integral; la centralitat en la correcció d'hàbits i del 'saber estar' en la pràctica pedagògica; i, per últim, l'esfumament dels límits entre llar i aula, amb la pretensió d'articular un continu educatiu.

c.1. Articula un model educatiu integral:

El projecte de l'entitat té un caire marcadament integral; no es limita a la realització d'un programa únic, sinó que articula diversos recursos complementaris que copsen des de opcions d'oci, passant per la formació i capacitació professional, fins l'ajuda per a la recerca d'ocupació –preparació de currículum, borsa de treball...-. Aquest plantejament presenta una aposta per part de l'ESAL d'articular un model educatiu globalitzador, no només una educació per al treball, sinó una educació per a la vida. Això ho fa mitjançant la posada en marxa de múltiples i diversos projectes que ofereixen la possibilitat de recolzament i d'ajuda en diverses àrees de la vida –formació per a la vida-.

E: [] Lo primero sería que comentaras un poco qué tipo de entidad es ésta en la que trabajas, lo que sepas de ella.

Eva: Es una asociación sin ánimo de lucro [] actualmente esta compuesto por dos centros [] El programa digamos que son tres partes: uno es el centro de día, dirigido a chavales sobre todo por las tardes, que se hacen talleres o programas lúdicos...

[]

Eva: [] También se hacen en ese local... porque es un centro bastante amplio, gracias a Dios... se inauguró el año pasado, es muy nuevo... y se hacen también talleres, los TFILes, que ahora estamos pendientes de que nos renueven ya de una vez por todas [].

[]

Eva: Sí, está abierto y la verdad es que hay mucha demanda... también muchas adolescentes vienen que no están haciendo nada y se apuntan porque ven algo que hay salida. Luego está el PGS, que la verdad es que tiene mucha demanda [] Y la tercera parte ya del programa sería lo que es la formación y orientación laboral. Tenemos aquí a un licenciado en Económicas que lleva un programa para la inserción laboral. Está toda la semana... Está por las mañanas aquí y, aparte de que vengan las personas que vienen aquí al centro para buscar empleo por medio de internet o de las revistas o de los periódicos de búsqueda de empleo, vienen aquí a informarse, se les hace el curriculum, él les ayuda a formarse el curriculum, les mete en una base de datos para posibles empresas que nos pidan gente, o ellos mismos...[]

(Eva, I:123-1132)

c.2. La centralitat del 'saber estar':

Allò important per a l'entitat i els seus treballadors no és tant que aprenguen un ofici, sinó que desenvolupen unes conductes adients, que aprenguen a comportar-se adequadament. Aquesta forma de treballar, alhora, té efectes directes sobre la pròpia educanda, que es sent més segura de si mateixa, i fins i tot es sent 'volguda'. Veiem, llavors, com la formació no pretén ser una via d'ascens social -més típica d'un plantejament cívic-, sinó que té un caire més terapèutic, així com de corrector social a nivell comportamental.

Eva: [] Yo lo que veo, y lo que vemos todos los educadores, es que no solamente aprenden a coser a máquina, sino que aprenden una serie de conductas y de actuaciones que nunca han tenido. Ellas... son sobre todo chicas las que tenemos aquí [] Aquí se sienten muy motivadas, sienten que valen para algo, sirven para algo en esta vida... que pueden aprender y que salen formadas para un trabajo. Eso les ayuda mucho, y eso lo ven en una empresa... ven que son chicas que están educadas... dentro de lo que hay, pero que muchas de ellas salen con un

respeto que antes no tenían hacia las personas más mayores, o una nueva visión para ellas... cuando todo lo tenían negro, no tenían una salida, encuentran algo que pueden hacer y que saben hacer y que lo hacen bien [].
(Eva, I:132)

La rellevància del saber estar més emfasitzada si cap en relació amb els PGS, fonamentalment pel tipus d'alumnat, ja que consideren que no tenen adquirides ni els mínims d'hàbits bàsics per a poder anar més enllà en la seua capacitació. De fet, en comparar el treball i les alumnes que hi ha als PGS i als TFILS –Tallers de Formació i Inserció Laboral, amb una durada d'uns tres mesos i una dedicació horària diària d'unes vuit hores quasi exclusivament de taller-, el plantejament amb aquestes últimes té un caire molt més industrial, centrat en la quantitat i en la velocitat de l'execució en considerar-se que aquestes habilitats bàsiques de comportament i de disciplina estan assolides.

E:[] ¿Te tienes que preparar las clases... o ya con el programa que tienes...?

M: Con este tipo de chicas que tengo, en algunas cosas sí que las tengo que preparar, porque el programa lo tengo que adaptar a cada persona. No es un programa que digas 'Bueno, esto ya es para todas'. La mayoría sí, pero hay ciertas personas que tú el programa se lo tienes que adaptar a ella, les tienes que preparar un trabajo ya expreso para estas personas. ¿Me explico?

E: Sí, perfectamente.

M: Pues eso es, la diferencia es ésa. Con los TFILes no, porque preparo un material... cantidad, cantidad... y ahí con lo que hay que funcionar es con la velocidad. Porque normalmente ya saben las distintas operaciones que llevan las prendas, entonces ya... Que eso se aprende en el proceso que llevamos de programación.

E: ¿Tanta diferencia hay por la edad?

M: No sólo es la edad, es también la motivación por la cual lo hacen.

P. Ya.

M: O sea, el levantar lo que traen de negativo en su persona... eso cuesta.

E: Y en los TFILes no te encuentras con ello.

M: No, no. Porque la gente mayoritariamente viene motivada por un trabajo. Se han enterado de que en tal fábrica necesitan una persona, pero quieren que tenga conocimientos... no le piden una perfección, pero sí que tenga conocimientos. Entonces cuanto más aprendan, mejor... mejor se van a insertar en ese trabajo, porque ahora todos te piden experiencia.

(Manuela, I:341-350)

Des d'aquests plantejaments centrats en el saber estar, es llancen diverses crítiques. Es critica el tracte que han rebut al sistema educatiu

formal les alumnes del PGS, on han estat bàsicament apartades del funcionament ordinari de l'aula per a que no 'molesten'. El tracte personalitzat i el seguiment individualitzat caracteritzaria les relacions pedagògiques a aquesta institució, contrari a qualsevol plantejament normalitzador i homogeneïtzador, més típic dels models cívico-industrials.

També es critiquen els excessos de formalisme i la incapacitat per part de l'administració pública d'adaptar-se a la realitat que es veu als PGS, la seua rigidesa legal. Com exemple es parla de la restrictiva durada dels PGS -un curs lectiu- quan hi ha casos on tocaria allargar aquesta durada, així com els excessos de formalismes que s'han de complir per a que un alumne pugui tornar a fer un PGS. En definitiva, es llancen diverses crítiques contra les formes i les lògiques de funcionament cívico-industrial, que caracteritzen el sistema educatiu regulat -sistema del qual formen part per llei els propis PGS- respecte a la seua rigidesa.

Eva: [] ellas mismas dicen que se han sentido apoyadas, han sentido que las escuchamos, que no son un pegote que está allí en la esquina... como en el instituto, que las tienen ahí en un rincón, como ellas no saben pues ahí las dejan, o las ponen en un aula aparte, o los ACIs, o cosas así [].
(Eva, I:132)

E: ¿Qué piensas de la forma en que se diseñan los PGS?[]

M: Estamos comentando que lo ideal sería que el PGS no fuera un año solo, sino que tuviera continuidad; sobre todo para aquellas personas que no han accedido a un puesto de trabajo, y ahora ¿qué hacen? A buscar y a patear la calle o lo que fuera. Hoy por hoy esto no está concedido. De hecho, si alguna persona repitiera tendríamos que suspenderla ya para que pudiese acceder pidiendo permiso, o sea, haciendo un jaleo de papelorios y otra vez a la Conselleria[].
(Manuela, II:60-61)

Alhora trobem ací una crítica cap a la lògica per projectes, concretament al fet que caracteritza un projecte de tenir una durada limitada en el temps -en aquest cas concretament un curs-; la qual cosa impedeix adaptar la durada del PGS a les necessitats de cada alumna, i més important encara, impedeix l'establiment d'una relació forta i duradora entre docent i alumna, relació que caracteritza els vincles al si del món domèstic.

c.3. Continuïtat entre la família i el centre:

Aquesta entitat posa marcat èmfasi en el paper dels pares i mares. Procura involucrar-los tant en el procés educatiu de les seues filles com en la mateixa dinàmica del centre. Es recrimina subtilment la seua manca d'implicació en el procés educatiu de les seues filles, i des de l'entitat s'asseguren diversos espais de trobada per a introduir la figura paterna/materna en el procés educatiu que l'entitat articula. És aquesta una manera de mantindre la continuïtat entre l'educació familiar i la que es rep al centre, la qual cosa caracteritza el model educatiu domèstic.

Eva: [] después de que ellas salen nosotras tenemos un seguimiento. Se les llama, si hacemos reuniones en el centro se les convoca a ellas... y no solamente a ellas, sino que involucramos a los padres. Yo tengo reuniones con los padres equis tiempo durante todo el programa, tenemos contacto con ellos. No solamente vienen a reuniones generales, sino personales también, para que se involucren un poco en la educación de los hijos, que es lo necesario.

(Eva, I:292)

D. Procés i criteris de reclutament dels formadors i formadores

El model domèstic fuig de criteris formalistes als processos de selecció de personal, centrant-se més bé en les qualitats personals, les habilitats relacionals i el tarannà del candidat/a. Es busquen docents que puguen transmetre la tradició del centre, que puguen influir sobre els alumnes i modificar les seues pautes comportamentals disfuncionals, i que les puguen ajudar a madurar, a créixer com a persones.

Aleshores, es solen emprar mecanismes informals de reclutament, centrats en l'aval de la persona reclutada i la confiança que genera a les persones que fan la selecció, així com en les sensacions i respostes donades a l'entrevista de treball. Les seues acreditacions formatives o les seues capacitacions professionals queden en un segon plànol. També se li dóna molta importància a l'experiència laboral anterior, no tant per l'acumulació de coneixements, sinó per les habilitats en el tracte i la relació amb alumnes que pot haver acumulat el candida, per l'experiència vital acumulada.

En el cas de l'ESAL *Gamma* veiem la centralitat dels valors i el tarannà per a ser reclutat per aquesta entitat:

E: [] ¿qué elementos crees que son importantes para ellas en ese proceso de selección que os ha llevado a una gente a trabajar aquí y a otra no?

[]

Eva: No sé, los valores que uno tiene, eso se nota cuando hablas con una persona, yo creo que se nota, los valores que una persona tiene, siempre te puedes equivocar pero tarde o temprano las cosas se ven. Yo creo que valoran eso, que tengas unos principios personales y que puedas inculcarlos a los demás.

(Eva, II:412-415)

Malgrat allò dit, el procés de selecció del personal no sembla ser purament domèstic, ja que trobem signes que posen de manifest que, almenys, en el moment de destriar entre les persones, abans de fixar-se en el seu tarannà, es tenen en consideració també el fet que puguen certificar els seus coneixements i capacitats docents. Almenys, en un primer filtre, sembla que fan ús d'un mecanisme més típicament cívico-industrial que és triar a partir de les certificacions i acreditacions que posen de manifest el seu 'saber' i 'saber fer' –és un reconeixement formal (cívico) d'unes competències (industrial)-; per a posteriorment, fer una segona tria en relació amb el seu 'saber estar', sobre el qual es posa un gran èmfasi com hem contemplat adés.

Aquest procés de selecció prèvia menys informal ve exemplificat per la importància de la trajectòria laboral anterior, on mitjançant la presentació del currículum i l'entrevista personal no només es valora el tarannà del candidat o candidata, sinó també es consideren les seues competències professionals així com les seues certificacions de coneixements.

En l'ESAL *Gamma* trobem dos exemples en aquesta línia: en el procés d'accés d'una de les docents entrevistades, aquesta no tenia cap relació amb l'entitat i és cridada a una entrevista de treball pel seu currículum; o quan se'ns parla dels diversos perfils professionals de les persones que treballen a l'entitat, aquests no semblen casuals, sinó persones triades per a eixes tasques també per les seues acreditacions (com el cas de l'economista o d'altres). Fins i tot les germanes de

l'ordre religiosa, a més de per la seua vocació, estan presents també per la seua formació i capacitació:

E: [] ¿cómo encontraste trabajo aquí?

Eva: Por currículum también, sí.

E: O sea enviaste el currículum, te "pegaron" un telefonazo.

Eva: Sí, tuve que hacer unas entrevistas, necesitaban a alguien de esas características.

(Eva, II:68-71)

Eva: [] somos varios educadores. Sobre todo... yendo así por partes... en lo que es el centro de día, pues está una trabajadora social, aparte de todos nosotros... todos estamos involucrados en todo, digamos, ¿vale?... o sea, todos donde hace falta ahí estamos. Por ejemplo, en el centro de día está la trabajadora social, estoy yo como pedagoga, está el de Económicas... y luego lo que son las [*hermanas*], ellas también están preparadas, y son maestras muchas de ellas y licenciadas.

(Eva, I:180)

E. Mecanismos de socialització laboral dels formadors i formadores

La distribució de tasques entre els treballadors funciona de forma molt *familiar* en aquesta entitat, on tots tiren una mà i 'lliurement' assumeixen treball extra 'si poden'. Aquesta forma de funcionar, assumint lliurement les tasques a desenvolupar com a pràctica quotidiana, on el propi treballador i treballadora és la responsable de decidir si fa el treball extra o no, és clarament contrària una l'assignació per part de l'organització, més típica d'un model industrial de funcionament. Aquest funcionament que barreja treball i voluntariat, fent difosos els seus límits, és característic del funcionament domèstic i alhora de les entitats emmarcades en una economia de l'ofrena.

El funcionament *familiar* entra en conflicte, malgrat que no siga intencionadament, amb l'ordre contractual del treball, fonamentalment aquest últim de caire cívic. És a dir, la lògica domèstica afavoreix la desenfatzació del caràcter contractual i/o mercantil de la relació laboral. El discurs dominant a aquesta entitat de rebuig del sentit econòmic del treball (postura anti-mercantil) i de superació del contracte (postura anti-cívica) té un doble efecte que considerem fonamental: acaba reforçant l'ordre mercantil en la mesura que empenta a treballar més pel mateix sou; i, d'altra banda, soscava

l'ordre cívic dels drets laborals, donat que el contracte laboral, més enllà de la formalització legal de la relació entre ocupador i ocupat, s'ha anat constituint al llarg dels anys com a forma de 'protecció' legal per al treballador, com a document garant dels drets del treballador.

M: Previamente, cuando surge un trabajo extra, se comenta antes. Voluntariamente, el que pueda lo realiza. Hay mucha libertad para trabajar y confianza para decir: puedo o no puedo; con total libertad, no hay coacción por parte de nadie.

(Manuela, II:302)

E: ¿Tú te has sentido alguna vez como diciendo: 'me sabe mal porque este chico tiene que irse a su casa a no sé que, y aquí está haciendo horas', ¿o realmente esas circunstancias no se dan porque ellos, lo administran bien?

M: Creo que la persona sabe distinguir cuando puede ofrecer su tiempo o cuando no. Te he dicho : ' P. ahora mismo, vale, se marcha y ya está'. Hay un tira y afloja; cuando se puede, se puede y cuando no se puede, no se puede y no hay nada más[].

(Manuela, II:293-294)

Per intentar evitar que aquest clima familiar es trenque, en el procés de selecció de nous treballadors s'intenta triar a persones que siguen consonants amb aquesta forma de funcionament, així s'assegura que les persones que entren puguen compartir la *illusio* pròpia de l'entitat. Pensem, com planteja Bourdieu, que no és una aposta amb una pretensió dolenta o perversa, amb la intenció d'evitar que altres persones 'diferents' entren, sinó més bé un funcionament regit pel plantejament de que la seua forma de funcionar és l'adequada per a donar la millor resposta possible a la població a la qual tenen la missió d'assistir.

E: Te lo pregunto porque la cultura de reivindicación de los trabajadores chocaría un poco con la cultura de entrega de las religiosas...

M: Claro, claro. Creo que el centro, se asegura, entre comillas, mientras se puede, qué personas se contratan.

(Manuela, II:307-308)

A més del procés de selecció com a mecanisme de salvaguarda, s'estimulen des de l'entitat espais de trobada entre els treballadors per

a enfortir la cohesió del grup i els vincles afectius entre ells, per a poder anar articulant la família que volen per al bon funcionament de l'entitat; sent aquests uns instruments estructurants de l'*habitus* compartit. D'alguns d'aquests espais participen també els pares i els propis alumnes, generant la sensació d'una gran família.

E: Decías que, a veces, creabais espacios fuera del trabajo y comentabas -si no recuerdo mal- que a veces hacíais convivencias (no sé si "convivencias" es la palabra más adecuada). En definitiva que os juntabais un fin de semana imagino que para trabajar temas vinculados o...

Eva: Sí, al principio de curso se hace una... un encuentro, para los educadores que han estado trabajando durante todo el año, es un poco para poner sobre la mesa todo lo que se va a hacer, conocernos y hablar de otros temas que tampoco son del centro pero que unen mucho, te ayudan a conocer como es la otra persona.

E: Y, ¿responde a una lógica de lo que es la formación, también tocáis temas formativos..?.

Eva: Sí, también y durante el curso igual, durante el curso, en concreto, varios... Por ejemplo, pedagogos o trabajadores sociales o psicólogos, han estado dando charlas formativas, no solamente para educadores, para voluntariado, para padres... todos los miércoles hay una charla formativa, todas las semanas.

E: Y,¿quién gestiona...? (porque eso tiene que ocupar un tiempo importante, todas las semanas...)

Eva: La directora.

(Eva, II:382-387)

E: Vale. Dentro de la entidad, aparte de la reunión, ¿hay otros tipos de canales de comunicación a nivel de los trabajadores? Paneles, encuentros más informales, otras formas, otros espacios de encuentros que tengáis entre los compañeros que trabajáis..

Eva: ¿Entre los compañeros? Pues se hace alguna convivencia entre nosotros.

E: Alguna salida de fin de semana...

Eva: Sí, se hizo al principio una... ahora al final se supone que vamos a hacer otra. Y como siempre hacemos actividades con los chavales... pues nos fuimos de acampada todos a un lugar, entonces siempre tienes relación, porque como siempre vamos los mismos, si vamos... los educadores, pues ahora a Zaragoza, pues todos para allá. Yo ahora, en esta ocasión, no voy a poder ir porque ha surgido otra cosa, pero normalmente... salir a Terra Mítica, salir a... como vamos todos, siempre es salir de tu ambiente de trabajo un poco... y ya pues surgen muchas conversaciones... hay más relación de lo que es el puro trabajo, que eso también beneficia mucho.

(Eva, I:225-228)

F. Procés i criteris de reclutament dels/de les alumnes

El reclutament d'usuaris als diversos recursos que té posats en marxa l'ESAL està dominat pel boca a boca, especialment en allò relatiu al PGS. Les alumnes de PGS acudeixen a l'ESAL perquè han sabut de la possibilitat de trobar feina mitjançant la realització de tallers formatius a aquesta entitat, per les seues vinculacions amb el teixit empresarial local. També la majoria dels alumnes de la resta de recursos venen també del carrer, gràcies a assabentar-se de la possibilitat de rebre formació o de tenir un espai d'oci. De vegades, reben també usuaris derivats de recursos formalitzats com ara de serveis socials, però la tendència general és la no existència de mecanismes formals de derivació dels alumnes, sinó més bé, una pràctica informal i directa de presa de contacte amb l'entitat. Aquesta pràctica emfasitza el seu arrelament local, tret clau dels models educatius domèstics.

Eva: [*està parlant del tipus d'usuaris que passen per l'ESAL*] Sí, chavales del barrio, sí. O bien que nos los delegan del centro municipal de servicio social y de otras entidades de atención al menor, o bien a chavales que se enteran de que allí hay algo y vienen [].
(Eva, I:126)

Eva: [] Luego está el PGS, que la verdad es que tiene mucha demanda. Ya tenemos varias chicas apuntadas para el año que viene, porque la verdad es que ven que tiene mucha salida [].
(Eva, I:132)

Eva: [] casi todo lo que funciona aquí en el centro es de boca en boca.
(Eva, I:134)

G. Mecanismes i formes de relació amb altres actors rellevants: pares i mares, empreses, administració...

En aquest apartat volem destacar com des d'aquesta entitat s'han posat en marxa diversos mecanismes que van més enllà d'ella mateixa i que li permeten salvar-se i poder navegar millor en el mar tèrbol que genera la lògica per projectes que regeix els PGS i altres dels programes que gestionen des d'aquesta ESAL.

D'una banda, han articulat una doble xarxa de recolzament de la qual tirar mà, que implica a la resta de recursos de l'ordre religiosa així

com d'altres recursos municipals externs a l'ordre. D'altra banda, fruit de les bones relacions amb el teixit industrial local, ha aconseguit generar un mercat laboral protegit amb un parell d'empreses que l'assegura la col·locació d'algunes de les alumnes que es formen al PGS.

g.1. Articulació d'una doble xarxa de recolzament mutu:

Aquesta entitat té accés a una ampla xarxa de recursos que van molt més enllà dels propis, gràcies als estrets vincles existents entre diversos centres i recursos de la mateixa ordre religiosa d'una banda, i de recursos i d'organitzacions afins. S'estructura, d'aquesta manera, una doble xarxa de recolzament mutu: d'una banda, una xarxa local de recolzament, amb entitats afins i recursos de la pròpia població, que posa de manifest el seu arrelament local; i d'altra, una xarxa també domèstica però que va més enllà de la població concreta on està l'entitat implementadora, que és l'articulada amb la resta de recursos i centres propis de l'ordre religiosa de la que es forma part.

Eva: Hombre, pues hay cosas que tiene el centro, y otras cosas que se pueden comprar... y otras cosas que nos pueden dejar, porque gracias a que ellas también son [*religiosas*], tienen también un amplio abanico de centros donde hay una conexión y hay ayuda. O sea, si necesito algún aparato, algún libro o alguna cosa que les puede venir bien, siempre nos lo prestan.

E: O sea, ¿tiráis de recursos de otros centros incluso, vinculados a [*la orden religiosa*]?

Eva: Sí... y de la biblioteca de pueblo... del gabinete psicopedagógico de aquí del ayuntamiento también tenemos mucha ayuda por su parte, y también me prestan algunos libros o actividades con ellas... dinámicas de grupos, libros sobre todo de eso.

(Eva, I:285-288)

Aquest recolzament no només es dóna respecte a materials, instruments, llibres... sinó també en el plànol econòmic i de recursos de personal, la qual cosa les permet superar les limitacions i constriccions que generen les polítiques de les subvencions -què és un gran problema per a altres entitats que gestionen PGS i programes semblants, i que no disposen d'aquest matalàs-. Malgrat que, òbviament, no deixa de ser una entitat que depèn, encara que en menor mesura respecte a la urgència, de les subvencions que rep de les

administracions públiques, així com la col·laboració econòmica i amb la cessió d'espais que fa la Caixa d'Estalvis del Mediterrani –CAM-.

E: [] Y respecto a la entidad en la que estás, ¿qué ventajas o inconvenientes crees que tiene respecto a otras entidades que imparten PGS?

Eva: Ventajas, hay una ventaja muy grande, que estás respaldada por [*la orden religiosa*], por una congregación religiosa, que primero hay que ver la realidad, económicamente respaldan esta asociación, aunque esta asociación tiene subvenciones de la Generalitat y demás para impartir estos cursos, tienes detrás un respaldo que no lo tienen otros centros, entonces... si es necesario dar tanto dinero para comprar este material, pues claro, es un respaldo muy grande, porque puedes también... aunque sabes que luego, en cierto modo, lo recibes por otro lado, pero claro, si te esperas a recibir ese dinero, no harás nada nunca, entonces es un respaldo muy grande. También es un respaldo en cuanto a profesionales, muchas de las [*religiosas*] son profesionales y trabajan sin ánimo de lucro como digo yo, sin querer nada a cambio económicamente. Al mismo tiempo, el apoyo que hay entre los centros, el poder ir a otro centro es algo muy positivo[].

(Eva, II:200-201)

E: ¿Y estos bajos que son que donó la CAM para...?

M: Sí, estos bajos los subvenciona la CAM... tanto todos los gastos aquí de luz, limpieza y todo eso, es la CAM la que... pero ya desde el inicio prácticamente.

(Manuela, I:31-32)

Alhora també s'obre el projecte a la comunitat, a les persones més properes a l'entitat, per a que s'involucren en la dinàmica de l'entitat, i que recolzen voluntàriament la tasca que es fa. Aquest 'treball voluntari' augmenta la difuminació entre treball i acció voluntària, obrint més encara l'entitat a l'entorn en què es troba, element que caracteritza al model domèstic de centre educatiu (veure Derouet, 1989), el què permet millorar també la viabilitat econòmica del projecte -economia de l'ofrena-.

M: [] Vienen padres, vienen madres, vienen gente... simpatizantes con la obra... antiguas alumnas que vienen también, que les gusta un poquito el estilo que se lleva... y cada uno colabora como puede.

(Manuela, I:266)

M: [] también hay un señor, que está jubilado, que ofrece su tiempo para enseñar ebanistería... que le encanta, los chavales van contentísimos con él. Después hay otro chico voluntario que viene de un pueblo y también ofrece su tiempo libre. Y luego también otra [*religiosa*] del colegio que se jubiló el año

pasado en Valencia, y este año la destinaron [*a este pueblo*], y también viene a dar clases de repaso.
(Manuela, I:256)

g.2. Articulació d'un mercat laboral 'protegit':

L'entitat al llarg dels anys ha anat creant una espècie de mercat laboral domèstic, on s'assegura alguns llocs de treball en empreses pròximes del sector tèxtil. D'aquesta manera, s'eviten els mecanismes de selecció del mercat. Aquesta selecció és més bé feta per la pròpia entitat, que envia a aquelles persones que estan millor preparades. D'una banda, l'entitat treballa per a que les alumnes aprenguen bé el seu ofici, però sobretot per a que desenvolupen hàbits bàsics de treball, en relació al respecte d'horaris i a les habilitats de relació al lloc de treball, de tal manera que es torna un aval per a la pròpia empresa el fet d'haver passat per aquesta entitat; i, a canvi, les empreses amb les que tenen relació les asseguren una oferta protegida per a les alumnes que passen pel PGS.

E: [] ¿cómo ves que se van a poder mover o cómo ves que tienen el mercado laboral tus chavales?

Eva: Pues, por ejemplo, lo que he dicho antes, que está bastante difícil, lo que pasa es que desde el centro tienen un respaldo muy grande. Es decir, 4 o 5 personas ahora mismo se han insertado laboralmente en esa fábrica, una fábrica que es cierto que tiene relación con nosotros. Nosotros preparamos a estas chicas durante todo este año para que luego ellas se puedan insertar, y bueno... el dueño es el que bueno... luego las ve y las elige. No es que nosotros impongamos "estas chicas van a empezar a trabajar" sino que frente a lo que le entra, prefiere a una chica que esté preparada a una que no lo esté.

(Eva, II:313-314)

Ocupar aquests llocs de treball privilegiats acaba sent un premi a la dedicació i l'esforç al si del PGS. Alhora, les persones que es col·loquen també serveixen com exemple, com anècdota exemplar, del treball que es realitza al PGS.

Destaquem per últim com les figures empresarials tenen una denominació típicament domèstica: "hay dos empresas, una que la lleva el padre y otra el hijo", així com semblen estar regides almenys en relació a la seua política de personal per lògiques domèstiques:

Prima en l'elecció del personal el 'saber estar' per davant de la seua capacitat professional -del 'saber fer'-.

M: [] ahora, por ejemplo, del curso éste del PGS que acabaremos el catorce de este mes, se han colocado cuatro.

E: ¡Caray!

M: Sin llegar a terminarlo. O sea, lo terminan... Necesitaban gente, han estado pasando para hacer pruebas, fuimos a ver los talleres, y se han colocado en el de camisas de caballero. Hay dos empresas, una que la lleva el padre y otra el hijo. Y es una perspectiva muy buena para las chicas, porque saben ya desde el inicio, que se les comenta un poquitín, que cuando terminen el curso, si lo han aprovechado correctamente, pues acceden al puesto de trabajo. Por supuesto es temporal, de tres meses... pero bueno, es una forma de abrirse al mundo laboral, ¿no?

(Manuela, I:44-46)

Eva: [] y eso lo ven en una empresa... ven que son chicas que están educadas... dentro de lo que hay, pero que muchas de ellas salen con un respeto que antes no tenían hacia las personas más mayores [].

(Eva, I:132)

8.2.3.2.1. **Conclusió-resum sobre l'ESAL *Gamma***

Com ja hem evidenciat al llarg de l'anàlisi presentat, aquesta entitat està regida per una lògica de funcionament domèstica, totalment impregnada per la seua pertinença a una ordre religiosa d'un sentit religiós-inspirat.

A L'ESAL *Gamma* la defensa d'una postura i unes pràctiques anti-mercantilites, com hem posat de manifest, li permeten paradoxalment assegurar-se la seua viabilitat al si del mercat de la formació; donant-li certs avantatges econòmiques, encara que la lògica econòmica siga negada de manera continuada. D'aquesta manera, l'entitat és un clar exemple dels plantejaments de Bourdieu sobre el funcionament dels camps regits per l'economia de l'ofrena.

En aquest sentit, és central el paper que ocupa el discurs de l'entrega. Aquest discurs, quan es parla dels treballadors, implica una 'superació' de les obligacions contractuals, fomentant l'interès pel desinterès en el plànol econòmic (postura anti-econòmica). Aquest

discurs no s'imposa als treballadors, sinó que forma part de l'esperit de l'entitat, encarnat en les religioses, les qual són les 'superiors morals', les 'grans' en aquesta lògica de funcionament. Aquest discurs del donar-se té, almenys, dos efectes essencials: reforça l'ordre mercantil, i soscava l'ordre cívic de les proteccions laborals.

Llavors, ens trobem davant d'una entitat dominada per lògiques domèstiques que articula una alternativa de funcionament de supervivència al si de una lògica global per projectes. Posa en marxa tots els seus recursos, el recursos propis de l'ordre, recursos propers i així com estimula també l'ampliació de la xarxa de contactes i de relacions amb l'entitat, per a poder assegurar el desenvolupament dels programes que té previstos, tirant mà de voluntaris, de pares i mares, de germanes religioses... En definitiva, articula tota una xarxa connexionista però amb objectius inspirat-domèstics. Això li permet navegar per una societat regida per la lògica dels projectes, ja que manté la pràctica de l'articulació i la formació de xarxes, necessària en aquesta lògica de funcionament, romanent estables; i així poder mantenir el seu projecte fundacional, l'opció missionera, canviant i movent-se entre els projectes concrets que poden oferir.

Aquesta forma d'articular l'entitat no sembla ser contradictòria, i menys encara resistent, davant la lògica per projectes que domina el tercer esperit del capitalisme. Ans al contrari, sembla més bé una forma de funcionament adaptatiu en aquest marc. Fórmules tradicionalment domèstiques, com tirar mà dels recursos locals, dels contactes, dels vincles informals, tenen molt bona acollida al si d'un món connexionista, són fàcilment reciclables i posades al servei d'aquest; i els continguts no són un problema per a la ciutat per projectes, on en principi superior comú és l'activitat, siga aquesta la que siga –com vam veure als plantejaments teòrics de Boltanski i Chiapello–.

A més a més, les pràctiques educatives d'aquesta entitat recolzen i sustenten la crítica de la lògica decadent del segon esperit del capitalisme –barreja de món industrial i cívic–, en plantejar un model i unes pràctiques educatives que trenquen amb l'homogeneització del

currículum per a universalitzar la formació i reduir les desigualtats d'origen, així com amb la pretensió de progrés i promoció social de l'educació, i la despersonalització del tracte per evitar les arbitrietats. A aquesta entitat les lògiques caminen en direcció contrària, cap a l'adaptació, personalització i rebaixa dels continguts, per adaptar-se a les limitacions dels usuaris, així com un tracte proper i una valoració centrals dels processos individuals, de l'evolució personal. En aquest sentit, podem considerar a aquesta entitat com de tipus 'assistencialista', en tant que opta per oferir un perfil laboral i una formació 'de segona', per a subjectes que són 'carn de mercat secundari'.

En definitiva, aquesta entitat defensa gran part de les crítiques llançades cap al model i les pràctiques educatives cívico-industrials, caminant de la mà en aquesta crítica amb l'assetjament per part de la crítica artística al segon esperit del capitalisme; afavorint de retruc l'emergència i consolidació de la ciutat per projectes i del tercer esperit del capitalisme. Aquest sentit podem resumir-ho afirmant que almenys en tres aspectes la lògica de funcionament domèstic-inspirada d'aquesta entitat acaba sent més funcional que disfuncional per al capitalisme flexible: (a) per l'avantatge econòmic del discurs anti-econòmic; (b) per la desactivació de l'ordre cívico dels drets, a la que s'arriba gràcies al discurs suposadament superior d'un ordre fonamentat en drets i deures, que des d'un punt de vista domèstic és massa 'groller', pensant-se en l'organització laboral com 'una gran família'; i (c) per la representació soterrada d'una certa 'desigualtat natural' entre les persones i els grups socials, segons la qual a cadascú li correspon un tipus de feina i un lloc en la societat.

8.3. LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ ALS CENTRES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

A diferència dels altres dos tipus d'entitats, els centres educatius de secundària són els únics que pertanyen i van ser creats com a organitzacions educatives, i es troben totalment emmarcades en la legislació i regulació educativa.

Els centres educatius, en un sentit general, neixen com a resposta a un interès de caire cívic: l'articulació de mecanismes per a assegurar l'accés a l'educació, considerant a aquesta com una eina de ascens i progrés social. En assumir aquest objectiu l'estructura de l'Estat, amb la pretensió de universalitzar l'accés a l'educació, s'articula una organització o sistema educatiu, del qual formen part integral els centres educatius, i que pretén possibilitar aquesta missió dotant-se d'un organigrama funcional, fonamentat en un model de burocràcia orgànica. Aquest model suposa un gran compromís amb la lògica industrial, per fer funcional l'ideal cívic.

En el cas que ens ocupa, hem de tancar el prisma al voltant d'un dels tipus de centre educatiu: els centres d'educació secundària –IES-. Els IES han sintetitzat dues tradicions prèvies, encarnades en els anteriors Centres de Batxillerat i d'FP. Aquesta doble xarxa de centres tenia un filtre d'accés que impedia l'entrada d'alumnes que no hagueren obtingut el Graduat Escolar als centres de batxillerat, generant així un mecanisme de selecció que encaminada a dues formacions ben diferents. Els centres de batxillerat tenien com a funció fonamental preparar als alumnes per a l'accés als estudis universitaris; en canvi, els centres d'FP tenien com a tasca central la consolidació de continguts bàsics provinents de l'EGB i la capacitació professional dels seus alumnes per a la seua incorporació al mercat laboral –i només subsidiàriament l'accés als ensenyaments universitaris vinculats a la branca professional d'FP cursada-.

Aquestes dues funcions feien de cada tipus de centre un espai regit per lògiques diferents. Feren dels centres de batxillerat espais regits per una lògica autocontinguda, dins el propi sistema educatiu: la seua formació havia de respondre a les demandes formatives del següent esglaó de la piràmide educativa –els estudis universitaris-. D'altra

banda, els centres d'FP s'obriren a les demandes i les lògiques del mercat laboral, impartint una formació més oberta, influenciada i influenciable pels canvis productius i les exigències del mercat. El professorat dels centres d'FP mantenia un contacte fluït amb el món empresarial, estimulant-se fins i tot la presència d'aquestes en la vida quotidiana dels centres; mentre que del professorat dels centres de Batxillerat s'esperava una dedicació exclusiva a la seua disciplina específica, en el marc del seu seminari docent i de la comunitat acadèmica.

La reforma educativa LOGSE elimina per llei aquesta doble xarxa de centres, passant a ser considerats tots els centres com a IES, on s'imparteix educació secundària: educació secundària obligatòria - l'ESO- com post-obligatòria -Batxillerat i mòduls de formació professional-, en principi amb continguts iguals per a tothom durant el període obligatori i on la prova de selecció passa al final de l'educació secundària -passa d'estar als 14 anys, al final de l'EGB, a estar als 16 anys al final de l'ESO-.

Malgrat això, la doble via formativa es manté una vegada finalitzada l'ESO, amb la possibilitat de seguir estudis de Batxillerat o d'entrar als mòduls de formació professional; però en ambdós casos es fa necessari haver superat l'ESO i obtenir el certificat pertinent -certificat GESO-, tenint com una via subsidiària la superació de proves d'accés als mòduls. La via per als que no han assolit aquest objectiu és, dins el sistema educatiu, exclusivament els PGS -molt posteriorment, es presenta com a possibilitat per a obtenir el certificat GESO l'ensenyament per a adults-.

La eliminació de la doble xarxa de centres ha obligat a la fusió de centres i a la fusió de personal provinents de les dues tradicions esmentades -la dels centres de Batxillerat i la dels d'FP-. En aquest sentit, observem com els IES que són fruit d'aquesta fusió i estan present el personal dels antics centres d'FP hi ha una major predisposició a la posada en marxa de PGS, la immensa majoria d'IES amb PGS al País Valencià corresponen a aquest grup. Aquests centres tenen recursos tan materials com humans adaptats a les necessitats d'una eina educativa com els PGS, que presenta certes semblances amb la capacitació professional que s'impartia al llarg del primer cicle

de l'antiga formació professional –la consolidació de coneixements bàsics de l'EGB i una qualificació professional de baix nivell-, a més de venir d'una tradició acostumada a practicar una pedagogia més oberta i adaptada a necessitats i requeriments externs al sistema educatiu, com són les pròpies del món del treball, al tenir que capacitar a futurs professionals.

8.3.1. ELS CENTRES EDUCATIUS DE SECUNDÀRIA: ENTRE LA FUNCIO PÚBLICA I EL MERCAT

Els centres educatius de secundària representen la concreció sociohistòrica més rellevant en el camp de l'educació de l'estructura organitzativa i lògica de la Societat Salarial. El seu funcionament representa una figura de compromís entre dues lògiques, la cívica i la industrial. La lògica cívica està present en l'ideal constitutiu d'aquests centres, com a mecanisme d'educació per a tothom, amb la intenció de reduir les diferències d'origen i permetre la promoció social en una societat que necessita una major qualificació de la seua població general que la impartida pels centres de primària.

Aquest ideal cívic ve ja combinat amb els plantejaments industrialistes, d'una millor qualificació de la mà d'obra per a donar resposta a la permanent tecnificació i creixement de la complexitat dels processos productius. D'aquesta forma la indústria demanda una formació que necessita anar més enllà d'una mera qualificació primària en cultura bàsica. A més a més, lògica industrial domina l'organització dels centres, la qual cerca la professionalització i la funcionalitat del sistema, elements aquests de caire industrial; que venen acompanyats de figures cíviues sobretot vinculats a la democratització de la presa de decisions –com ara el Claustre-.

D'altra banda, dins de la categoria de centres educatius de secundària es fa necessari, en el moment d'analitzar els centres que gestionen PGS, distingir entre els centres educatius de titularitat pública i els centres educatius de titularitat privada que es mantenen en un règim de concert amb l'administració educativa –el tercer tipus de centre educatiu, els centres de titularitat privada sense concert educatiu no són pertinents en aquest cas al no implementar PGS al nostre territori-.

Els centres educatius de titularitat pública respondrien bàsicament als elements exposats com a característics dels centres d'educació secundària. En canvi, als centres educatius privats, malgrat presentar una estructura organitzativa semblant a la present als centres públics –sobretot en el cas dels centres privats-concertats-, la seua lògica de funcionament s'emmarca al si del mercat dels serveis formatius, on necessiten adaptar pràctiques i lògiques mercantils per a competir i sobreviure. Aquest element, que no està present a hores d'ara als centres educatius públics –malgrat que comença a entrar tímidament vinculat a la necessitat d'atraure alumnat variat i evitar la guetificació dels centres públics-, planteja certes reorganitzacions i adaptacions de tal magnitud que ens sembla interessant afrontar l'anàlisi dels centres privats concertats per separat.

8.3.1.1. EL FUNCIONAMENT DELS CENTRES PÚBLICS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Com vam presentar en el moment d'analitzar la normativa dels PGS, reprenem la caracterització que fèiem a aquella secció de la Tesi del sistema educatiu regulat, del qual els centres educatius públics són una part fonamental. Recordem que hem caracteritzat el sistema educatiu regulat espanyol –del que participa el sistema educatiu regulat del País Valencià - com un dispositiu de compromís entre les lògiques cívica i industrial. Anem seguidament a presentar amb major detall aquesta estructura cívic-industrial que representen els IES, tancant aquest subapartat amb l'exemple d'un dels IES analitzats.

Concretament en el nostre cas parlem de dos Instituts d'Educació Secundària –els IES *Épsilon* i *Kappa*-. Els Instituts públics els podem entendre com una de les encarnacions més clares de l'estructura i les lògiques del sistema educatiu regulat, i llavors, els dos analitzats per nosaltres només són un exemple d'una fórmula generalitzada d'IES, amb particularitats que no trenquen l'acord base que estructura i fonamenta als IES.

Els centres públics d'ensenyament secundari es denominen Instituts d'Educació Secundària i imparteixen ensenyances d'educació secundària obligatòria, batxillerat i/o formació professional específica,

i de vegades també programes de garantia social –com és el cas dels nostres-.

Un dels principis fonamentals del sistema educatiu espanyol és el de la participació de la comunitat educativa en el govern i la gestió dels centres docents. Així, la comunitat educativa participa del govern dels centres mitjançant el Consell Escolar. Els professors també hi participen mitjançant: el Claustre, els òrgans de coordinació docent, i assumptió de la funció directiva i altres càrrecs unipersonals de govern del centre. Els pares i mares d'alumnes tenen llibertat d'associació i poden participar en el funcionament dels centres docents mitjançant les seues associacions, així com implicar-se en diverses activitats extra-escolars i complementàries, i participar mitjançant el Consell Escolar o a títol individual, en qüestions que afecten directament als seus fills i filles. Per la seua banda, els/les alumnes participen del govern dels centres mitjançant els seus representants al Consell Escolar. A més a més, compten amb altres canals de participació: els delegats de classe, la Junta o Consell de Delegats/des i les Associacions d'Alumnes.

El govern dels centres públics no universitaris, com és el cas dels IES, s'encomana a òrgans col·legiats –Consell Escolar i Claustre de Professors- i unipersonals –Director/a, Cap d'Estudis i Secretari/ària-. A més d'aquests, hi ha la possibilitat de la presència d'altres figures com ara la Vice-Direcció i les Direccions d'Estudi conjuntes. Els òrgans unipersonals dels centres constitueixen l'Equip Directiu del centre, màxim i últim responsable del funcionament del mateix.

El Consell Escolar és el màxim òrgan de govern dels centres en què participa la comunitat educativa. Als centres públics està compost pel director/a, el/la cap d'estudis, un regidor o representant de l'Ajuntament i un nombre determinat de representants dels professors, dels alumnes, dels pares i mares, i del personal d'administració i serveis. Als centres educatius que imparteixen Formació Professional hi poden incloure la participació d'un representant de les institucions laborals o de les organitzacions empresarials.

El claustre de professors és l'òrgan propi de participació d'aquests al centre. Està integrant per la totalitat del professorat que presten servei

en el centre i és presidit pel director/a del mateix. Aquest òrgan és el responsable de planificar, coordinar i decidir sobre tots els aspectes pedagògics. A més a més, els centres educatius compten amb diversos òrgans de coordinació docent, que tenen com a funció bàsica la de garantir l'actuació conjunta i planificada de tots els responsables del procés d'ensenyança/aprenentatge, així com regular l'organització de les relacions amb tots els membres de la comunitat educativa. Els centres d'educació secundària compten amb: els tutors i tutores, els departaments didàctics, la Comissió de Coordinació Pedagògica, el Departament d'Orientació, i el Departament d'Activitats Complementàries i Extra-Escolars.

La principal font de finançament dels centres públics no universitaris són els pressupostos assignats per les Administracions Educatives. Aquests centres gaudeixen d'autonomia per a la gestió dels seus recursos econòmics. Als centres públics no universitaris d'ensenyances del règim general –com el cas dels IES-, l'alumnat està exempt de pagament de taxes en concepte d'ensenyança, tenint que cobrir les despeses de conceptes com: menjador, transport, llibres, material escolar... Tanmateix, mitjançant quotes voluntàries de les associacions de pares i mares, poden contribuir a les despeses relatives a la millora del material del centre.

La gestió de personal als IES, com a la resta de centres educatius públics no universitaris, és un dels dominis en els que els centres tenen menys autonomia. Els centres educatius de titularitat pública quasi no tenen capacitat per a prendre decisions en qüestions de personal: no poden seleccionar al professorat, ni decidir el seu nombre, ni el seu perfil professional o les seues condicions laborals; malgrat que allò que sí poden és decidir sobre com distribuir-lo dins el centre –d'acord a un marc normatiu- i triar director o directora – sempre entre els docents acreditats per l'administració-.

Per al professorat del sector públic, el sistema general d'accés a un lloc de treball és la superació del concurs-oposició establert per al cos de funcionaris docents en el qual es desitja ingressar. El procés selectiu es duu a terme en dues fases: en la fase d'oposició es valoren els coneixements sobre els continguts curriculars que hauran d'impartir els candidats seleccionats, així com el seu domini dels

recursos didàctics i pedagògics. En la fase de concurs es tenen en consideració els mèrits dels candidats i candidates, entre els que figuren la formació acadèmica i l'experiència prèvia –a més s'han de complir requisits generals com per exemple: tenir més de divuit anys, o tenir la nacionalitat europea o comunitària-.

Respecte a l'accés de l'alumnat, els pares i mares –o tutors/es- tenen el dret a escollir un centre educatiu diferent als creats pels poders públics i a inscriure als seus fills i filles als centres escolars de l'àrea d'influència del seu lloc de residència. Per tant, per a ser admès en un centre docent únicament és necessari tenir l'edat i els requisits acadèmics requerits per a cada nivell educatiu. En el cas de no haver places suficients, els criteris bàsics per a l'admissió d'alumnat en centres públics –i també als centres privats concertats- estan regulats per les lleis d'educació LODE i LOPEG –de les que ja hem parlat-. Els criteris de prioritització davant la manca de places són: les rendes anuals de la família, la proximitat del domicili familiar –o si escau, respecte al lloc de treball dels pares i mares-, i l'existència de germans i/o germanes matriculades al mateix centre. Com a criteris complementaris es valora que el/la sol·licitant forme part d'una família nombrosa, que tinga alguna minusvalidesa o discapacitat, o alguna altra circumstància rellevant que el centre tinga que valorar.

El dia a dia de la pràctica docent a l'aula ve delimitat per diversos elements: (a) la sistematització de l'organització dels centres en departaments i seccions docents, per a organitzar al professorat, amb diversos càrrecs i amb tasques clarament assignades: director, subdirector, cap de departament, coordinador d'àrea, cap d'estudis...; (b) la seqüencialització i estructuració dels continguts formatius a impartir: en temes, en lliçons, en cursos, en cicles...; (c) el funcionament intern dels centres mitjançant planificacions, organigrames...; (d) la forta separació disciplinar que existeix, sobretot a secundària, on ens trobem assignatures independents per cada disciplina acadèmica amb la impartició de la docència de cada especialitat pel especialista corresponent, pel docent acreditat de cada matèria específica; i on els aprenentatges tenen sentit en si mateixos, són rellevants per a la matèria que s'està impartint, sense pretensió de transversalitat ni d'integralitat vers la totalitat dels continguts curriculars (e) els mecanismes d'avaluació, que a cada pas que donem

al sistema educatiu van adquirint un marcat caire industrial, passant d'avaluacions més difoses i genèriques a la primària a proves de rendiment puntual, on es valora l'execució de cada alumne de manera individualitzada; són proves estandarditzades, mitjançant les quals es pretén obtenir una prova de rendiment individual i asincrònica, que permet quantificar el nivell d'execució i distingir a cada alumne de la resta de companys i companyes de classe, podent classificar-los gràcies a la puntuació obtinguda.

8.3.1.1.1. Un cas exemplificador d'IES amb PGS: l'IES *Épsilon*

Dades sobre l'IES *Épsilon*

És un institut públic d'Educació Secundària Obligatòria localitzat a la ciutat de València. Sorgeix de la fusió d'un institut de batxillerat i d'un institut d'FP, que passen a integrar-se en un mateix institut a partir de la reforma LOGSE. A hores d'ara, trobem al centre cursos d'ESO, Batxillerat, Cicles de Grau Mitjà i Cicles de Grau Superior.

La seua estructura organitzativa és la típica d'un centre públic: Direcció, COCOPE –Comissió de Coordinació Pedagògica-, Claustre, Consell Escolar, Seminaris per àrees de coneixement... A aquest centre hi ha treballant més de 100 persones, en diverses situacions laborals: funcionaris, interins, temporals per substitucions...

Aquest centre ha implementat enguany per primera vegada un PGS, vinculant-ho a les seues branques d'especialització en formació professional que té articulades, concretament a la branca de comerç. Treballen tres persones al PGS, dos mestres d'específica i una de bàsica. La majoria d'alumnes del PGS són alumnes del propi centre i venen derivats pel gabinet psicopedagògic del mateix.

Com dèiem adés, allò que trobem a aquesta institució és que, en si mateixa, és un dispositiu de compromís cívic-industrial -amb un clar contrapunt amb la lògica domèstica-, on es barregen elements típics de la lògica cívica: una entitat regida i normativitzada per lleis, òrgans de participació democràtica, col·lectivitats socials delimitades, representants d'aquestes als òrgans...; amb elements més típics de la lògica industrial: fort organigrama amb les atribucions clarament distribuïdes, un cap visible de l'organització amb poder de decisió i d'influència, una estructura supraindividual que té l'atribució i el poder d'imposar-se –l'administració educativa-,...

Com podem comprovar, el centre presenta una estructura organitzativa típica dels centres de secundària posteriors a la reforma LOGSE. Amb un grapat d'òrgans de representació dels diversos col·lectius implicats -administració, professorat, pares i mares, i alumnes-, que responen a la pretensió de democratitzar la gestió dels centres educatius. Aquesta pretensió i les formules articulades responen a una lògica cívica, on es veu reflectit el principi superior comú d'aquesta lògica, com és la preeminència dels col·lectius i de la voluntat general sobre els particularismes, la figura del representant legal com l'estat de gran, i el repertori d'objectes i subjectes típics de la mateixa -les col·lectivitats, els seus representants i les formes legals-.

Alhora, aquests òrgans no només donen lloc a la participació democràtica sinó que estructuraven també el mateix centre i tenen atribuïdes diverses funcions que pretenen fer funcional aquesta macro-estructura. Aquesta segona atribució respon a una lògica típicament industrial, amb la pretensió d'organitzar, de sistematitzar, el funcionament de les organitzacions per a fer-les funcionals i eficaces.

E: ¿Nos podrías comentar un poco lo que tú conozcas de en qué tipo de entidad trabajas y cómo está organizada? Si tiene espacios como el claustro, como los departamentos... si hay reuniones de coordinación, espacios de encuentro...

A: Sí... ¿'Aquí' te refieres a nivel de centro? El organigrama ya sabes... es una dirección, una COCOPE, un consejo escolar... Es un centro público, en el que los organismos ya están instituidos... es que no hay más... en el que todas las cosas pasan por los organismos competentes, entonces no hay... La estructura es la del centro público, ni más ni menos: claustro consultivo, ejecutivo el consejo escolar, y ya está... Con padres, con todos sus alumnos, que entran dentro del consejo escolar... Vamos, que no hay misterio en eso: que es un centro público y ya está.

(Almudena²⁵, I:127-136)

Algunes de les estructures vinculades al centre educatiu tenen atribuïdes funcions més properes a les del gestor d'empresa. Són òrgans amb atribucions executives i amb un clar poder jeràrquic, que les permet influir -lògica cívica- i imposar si és necessari -lògica industrial- decisions. Són la direcció pròpia del centre i la inspecció educativa.

²⁵ La fitxa tècnica de l'entrevista a Almudena es troba a la pàgina 488.

E: ¿En el claustro cómo resultaron las votaciones? [parla de les votacions del projecte del PGS]

M: Pues en el claustro la primera votación, que era cuando se tenía que imponer... bueno, se argumentó mucho... y por eso se puso también por la tarde, porque por la mañana no se hubiese puesto porque ocupaban un aula y toda esa historia. Por la tarde hubo menos inconveniente porque esta aula estaba vacía, pero aún así y todo hubo gente que dijo: 'Oye, este tipo de gente... pues oye, aquí tenemos bachilleres y tenemos esto... ¿qué necesidad tenemos de tener a esta gente?'

E: Sí... ¿Y quién dio la batalla ésa?

M: Pues un poco también la dirección... La verdad es que, si no tienes apoyo de la dirección, tampoco...

[]

M: Dirección bien. Sin el apoyo de la dirección... vamos, es que no se hubiese ni pedido.

(Mercedes²⁶, I:593-604)

²⁶ Fitxa tècnica

Mercedes va néixer a 1952 a la ciutat de València. Són pare tenia una empresa i sa mare fou mestressa. Té dues germanes que es dediquen també, com ella, a l'ensenyança. Està casada amb dos fills, de 20 i 22 anys, que estudien relacions laborals i informàtica. El seu marit també treballa a l'ensenyança. Viuen a València.

Estudià l'educació obligatòria en una escola de religioses a València i després passà a finalitzar l'educació pre-universitària a altre centre privat també a València. Seguidament va estudiar empresarials a l'Escola de Comerç de la mateixa ciutat. Acabada la carrera estigué treballant puntualment en una assessoria i posteriorment passà a treballar de comptable en una empresa de lloguer de màquines industrials durant uns set anys.

Vora 1980 va opositar a mestra d'específica en l'antiga FP i va traure's la plaça. Entrà a treballar primerament a un institut d'FP d'un poble molt proper a la ciutat de València i després es traslladà al centre on ha estat fins el moment -l'IES *Épsilon*-. A aquest centre duu vora 15 anys. Va assumir la secretaria del mateix durant uns 10 anys.

Ha estat donant sempre pràctiques vinculades amb la formació d'administració. A hores d'ara, és mestra d'específica en un PGS vinculat a la branca comercial, a més de ser mestra en un cicle mitjà de comerç. Ingressa mensualment vora 1.560 euros, el seu marit ingressa el mateix; per tant, la llar familiar ingressa un poc més de 3.000 euros mensuals.

E: ¿Qué hay que hacer aquí para promocionar? Y me dijiste: "Bueno, lo primero es que quieras. Porque, en general, la gente a veces no quiere meterse en... en esos fregaos".

M: Bueno, yo... concretamente, estuve en el equipo directivo nombrada por inspección. No voluntariamente.

E: No me digas. ¿Y eso por qué?

M: Pues porque... no hubo candidaturas, nadie quería ser, entonces nombró el inspector. Cogió los currículos o lo que fuera, y yo estaba en El Saler veraneando ... y me dijeron: "Vente a una reunión..". Y yo le pregunté que si ... había... algún motivo para que no... que yo no quería, vamos. Y me dijo que no. En administración te nombran y no puedes decir que no[.]

(Mercedes, II:354-357)

També la pròpia oferta formativa presenta una barreja entre ambdues lògiques. D'una banda, en ser la fusió de dos centres, un de l'antiga FP i un de l'antic BUP, presenta una ampla oferta formativa que permet certa diversificació formativa, la qual cosa respondria a una lògica industrial (Derouet, 1989). Però, alhora, justament aquesta fusió, característica de la LOGSE, pretén trencar les possibles desigualtats entre ambdós models educatius anteriors, i universalitzar i homogeneïtzar l'estructura de l'ensenyament secundari, la qual cosa respon a una lògica cívica.

E: [] ¿Consideras que la entidad para la que trabajas, el IES 31, tiene un modelo educativo propio... o una personalidad educativa propia a diferencia de otros centros y ciclos de secundaria o...?

A: Pues estamos precisamente... sí que la tiene, porque es un centro en el que hay mucha formación profesional, en la que hay bachilleratos de distintos tipos, la ESO, ciclos de grado medio y grado superior, un PGS... Y yo creo que sí que es un centro un poco singular. No de ahora, sino desde siempre ha sido un centro singular. Y estamos precisamente haciendo el proyecto de centro... el proyecto educativo de centro. Y se está tratando de incluir ahí también los proyectos europeos como parte del proyecto educativo del centro...

(Almudena, II:201-202)

Fins i tot, una possible porta d'entrada d'altres lògiques al si de la institució educativa, que pot ser la gestió de projectes europeus, que d'entrada sembla que necessiten d'una major flexibilitat, d'un model menys rígid de relacions, estan sotmesos a les mateixes lògiques que regeixen el centre.

P : Otra cosa que es muy interesante para nosotros es que... hay dos temas..., parece incompatible... Un instituto parece un sitio bastante rígido. En cuanto a sistema de funcionamiento, está todo muy reglado.

M: Sí.

E: En cambio, los proyectos europeos son cuestiones que requieren mucha flexibilidad.

MJ: Sí, pero de todas formas también están muy aprobados. Primero tienes que poner la programación del curso, tienes que hacer una programación, lo que se llama la PGA. Se aprueba en el Consejo Escolar.

E: Sí.

M: Luego tienes que hacer, cuando terminas, una memoria. Esa memoria también se aprueba por Consejo Escolar. Y, periódicamente, en los Claustros, cuando se hacen, hay una serie de puntos de información de departamentos y también se informa del seguimiento de los proyectos.

(Mercedes, II:230-235)

8.3.1.2. EL FUNCIONAMENT DELS CENTRES PRIVATS-CONCERTATS

Com podem veure, aquest tipus de centre, a nivell organitzatiu, tenen moltes semblances amb els IES públics, ja que la legislació les obliga a tenir una estructura semblant als centres públics per a poder participar de la política educativa de concerts amb centres privats; però també presenten diferències pròpies del fet de ser de titularitat privada que anirem presentant. Seguidament presentem la caracterització d'aquest tipus d'entitats mitjançant l'exemple del centre educatiu privat-concertat analitzat, el Centre Educatiu *Lambda*, que ens permet apropar-nos a l'anàlisi d'aquest tipus d'institucions.

D'entrada anem a identificar aquells elements que regulen el funcionament dels centres educatius privats-concertats. Aquests centres tenen dues fonts de finançament fonamentals. D'una banda el finançament amb fons públics mitjançant la signatura de concerts educatius amb l'administració. Aquests concerts educatius cerquen assegurar la gratuïtat de l'ensenyament al seus nivells obligatoris, i també afavorir la tria de centre per part dels pares i mares. L'altra font fonamental són els fons privats, que com passa als centres públics, tenen un caire complementari, i estan destinats a cobrir en determinades ensenyances els conceptes que no abasten els fons públics així com també a les activitats extraescolars.

Respecte als òrgans de govern dels centres privats concertats, la LODE estableix que han de tenir les següents figures –també presents als centres públics-: el director/a, el Consell escolar i el Claustre de Professors; deixant a criteri de cada centre l'existència d'altres òrgans de govern.

El professorat de l'ensenyament privat està subjecte a l'establert de manera general per la Llei de 1980 de l'Estatut dels Treballadors i pel convenis col·lectius del sector, així com allò estipulat en cada contracte. L'accés a la funció docent del professorat del sector privat es realitza mitjançant un contracte de treball formalitzat amb el titular del centre. En el cas dels nivells educatius no universitaris, el procés de selecció dels personal als centres concertats ha de ser públic i ajustar-se als criteris de selecció establerts per acord entre el Consell Escolar, el director/a i el titular del centre.

El formar part de la xarxa de centres educatius, malgrat no ser públics, obliga als centres concertats a assumir l'organització i planificació dels continguts i objectius didàctics, del sistema educatiu regulat; així com els criteris d'admissió d'alumnat.

8.3.1.2.1. Allò domèstic com a senyal de mercat: el Centre Educatiu *Lambda*

Dades sobre el Centre Educatiu *Lambda*

Aquesta entitat és un centre educatiu privat-concertat. És d'adscripció religiosa, i els màxims responsables de l'entitat pertanyen a l'ordre religiosa que va posar en marxa aquesta entitat. El Centre Educatiu *Lambda* està situada a les rodalies d'un poble valencià de les comarques centrals, d'una grandària d'entre 10.000 i 15.000 habitants.

Aquesta entitat té una grandària significativa, amb més de 100 persones en plantilla. Cobreix el procés educatiu des de la primària, fins els cicles formatius de grau superior, incloent, secundària, FP, PGS, Batxillerat i cicles formatius de grau mitjà. És una entitat històricament vinculada amb la formació professional.

Cada una de les grans etapes del procés educatiu s'organitza de manera autònoma dins de l'organigrama d'aquesta entitat, amb un cap d'àrea –primària, secundària, FP i Batxillerat-. Havent un director

general per damunt de totes les subdivisions d'àrea. A més a més hi ha un cap d'estudis per al torn del matí i un altre per al torn de la vesprada, que es coordinen amb el director general.

Aquest centre duu gestionant PGS des de la posada en marxa d'aquests al País Valencià, a 1994. Normalment tenen en marxa més d'un PGS alhora. Les àrees professionals que assoleixen els PGS que sol gestionar són: electricitat, automoció i puntualment també auxiliar administratiu.

Els seus alumnes de PGS provenen de dues fonts fonamentals, el alumnes de fracàs escolar de la pròpia entitat i alguns alumnes derivats des de Serveis Socials. La gestió del PGS s'ha emmarcat al si de les famílies professionals existents a la pròpia entitat. Els PGS estan inclosos a l'àrea de l'FP.

Al curs 2001/2002, quan vam entrevistar als treballadors de PGS d'aquesta entitat, tenien implementats un parell de PGS de les famílies professionals de l'automoció i l'electricitat. Per dur-los a terme hi ha un parell de mestres de bàsica i un parell de taller, recolzats pel gabinet psicopedagògic del centre.

Aquest centre, de partida, estructura el seu organigrama seguint les línies marcades per la legislació a la que té que donar resposta per a poder ser centre educatiu concertat.

E: ¿Tienes idea más o menos de cómo se organiza el trabajo aquí en la entidad en la que estás? []

P: Sí. De eso... conozco perfectamente a las personas que se encargan. El director de FP se encarga de todo lo de FP, junto con el jefe de estudios... que está el jefe de estudios de la mañana y el jefe de estudios de la tarde, por haber dos turnos... y ellos se coordinan con el director general. Eso en cuanto a FP. Luego la ESO tiene otro director y otro jefe de estudios, que se coordinan también con el director general. Y lo que es la educación infantil y primaria... y la ESO, otro. Eso sí que está más o menos... Luego está cada consejo escolar... los claustros, que formamos siempre los profesores [].

(Pedro²⁷, I:83-84)

Però més ençà d'aquesta semblança a les formes d'un IES, aquesta entitat presenta un model educatiu i de funcionament que està marcadament ancorat en una lògica domèstica i que caracteritzem seguidament.

²⁷ La fitxa tècnica de l'entrevista a Pedro es troba a la pàgina 539.

Aquesta entitat està guiada per un 'esperit' d'ajuda al necessitat. Esperit que està arrelat en el fet de ser una institució confessional, i que marca el seu funcionament i el de les persones que treballen al seu si. Presenta així un tipus d'entitat amb un marcat caràcter 'assistencialista', tret tradicionalment vinculat a les institucions religioses, que expressa una típica 'relació de grandesa' a la lògica domèstica, on els 'grans' tenen la responsabilitat d'ajudar als 'petits'.

P: [] el espíritu de aquí del colegio, de los terciarios capuchinos, siempre ha sido ése: el de ayudar al necesitado, tanto económicamente... que eso ya, eso va antes... Pero... los PGS es el espíritu que tiene este colegio.

(Pedro, I:134)

Com dèiem, trobem a aquesta entitat molts dels elements característics de les centres educatius regits per una lògica domèstica: continuïtat de l'educació familiar i escolar, continguts pedagògics molt sensibles a l'entorn, formació centrada en la correcció del caràcter -en el 'saber estar'-, arrelament localista, el principi de jerarquia, el valor de la tradició, un tracte personalitzat allunyat de l'igualitarisme,...

Aquesta preponderància domèstica la posa en una situació de tensió davant del model educatiu regulat -articulat des d'una lògica fonamentalment cívico-industrial- al que es veu obligada a cenyir-se pel marc regulatiu, i que es veu reflectit en l'articulació d'un organigrama semblant al dels centres públics -com hem vist a l'apartat de dades de l'entitat-..

Aquest enfrontament està present, d'altra banda, amb les lògiques pròpies del mercat, en aquest cas del mercat de la formació o de l'oferta i demanda formativa, que obliga a aquesta entitat a competir amb altres centres, recursos i serveis, amb la intenció d'aconseguir i fidelitzar la seua clientela.

A. Un model educatiu propi fonamentat en la tradició i la disciplina:

Es planteja que aquest centre té un model propi d'educar. Aquest model s'ha anat consolidant al llarg dels anys, i aquest fet, el tenir una 'tradició' educativa avalada, és un valor que la distingeix i li dóna valor afegit. Aquesta tradició permet no deixar res a la improvisació,

que tot estiga controlat, donant seguretat i confiança als pares dels alumnes. El pes de la tradició és una característica molt important dels centres educatius regits per una lògica domèstica, de fet és un principi superior comú d'aquesta.

E: ¿Piensas que la entidad para la que trabajas tiene un modelo educativo propio, una forma de concebir la educación particular?

L: Pues yo creo que sí.

[]

L: [] Hay un factor tradicional, que eso también pesa: que cuando un centro ya lleva muchos años, ahí hay una cantera formada ya, en la que yo creo firmemente, y entonces no da lugar a una serie de improvisaciones que dentro de esta labor no son buenas. [] Yo creo que eso es lo que hace que los padres... es que es mucha confianza la que nos dan.

(Lucía²⁸, II:163-166)

L'aposta disciplinar es considera una senya d'identitat d'aquesta institució, així com característica de les institucions educatives que són també privades concertades. D'aquesta forma subtilment està criticant-se la manca de disciplina existent als centres educatius públics. Aquest control disciplinari és font de confiança per als pares. Tots aquests elements responen a una lògica clarament domèstica.

Els mecanismes disciplinaris de control que té implementats la institució podem entendre'ls com un dispositiu de compromís entre les lògiques domèstica i industrial. D'una banda tenim el paper fonamental que té dins de la institució el discurs disciplinar, que posa en seu èmfasi en educar als menors en el 'saber estar', en el portar cura en els formes, en assumir els seus compromisos i les seues responsabilitats. A més a més, les famílies juguen un paper clau per al bon funcionament d'aquests mecanismes.

E:¿Y piensas que *Lambda* tiene, como entidad, un modelo educativo propio diferente un poco a otros centros o...?

P: Sí... desde el punto de vista que es privado concertado, no es un público. Entonces, a nivel de disciplina, por lo que tengo entendido de chavales de otros centros que han venido luego a estudiar aquí, aquí es mucho mayor, mucho mayor. Incluso los padres se sienten más seguros porque tienen controlado al

²⁸ La fitxa tècnica de l'entrevista a Lucía es troba a la pàgina 518.

chaval.[] Entonces, sí que es diferente... pero porque ya te digo: supongo que todos los privados concertados de esta índole funcionarán más o menos igual.
(Pedro, II:425-426)

D'altra banda, aquests mecanismes disciplinaris, al si de la institució, han estat estandarditzats i orquestrats amb la pretensió de no fer diferències entre les persones, de no fer distincions. Tots els alumnes del centre, facen el que facen i tinguen l'edat que tinguen, es veuen sotmesos als mateixos mecanismes de control. La institució té articulats un protocol de funcionament que és igual per a tothom. Aquesta despersonalització en el tracte i aquesta sistematització dels processos organitzatius responen més bé a una lògica industrial de funcionament. Malgrat que supeditada a la lògica domèstica, ja que es fa un tracte igual a tothom ja que es considera a tothom 'menor' respecte a la responsabilitat sobre si mateix, encara no és un adult, i per tant, independentment de la edat que tinga, cal tractar-li com un 'no adult'. En definitiva, se les segueix considerant menors d'edat i, per tant, sota la responsabilitat directa dels seus pares, als quals cal rendir comptes contínuament per a assegurar el funcionament coercitiu dels mecanismes de control.

L: [] los chavales del PGS van de dieciséis a veintidós años... un chaval de veintiuno o veintidós que ya ha estado desescolarizado incluso algún año a lo mejor requeriría una atención más despersonalizada, más autonómica, para que el chaval ya vaya a su manera... Pero nosotros les hemos acogido desde el principio como dentro de la Formación Profesional de *Lambda*, y eso quiere decir que tienen un tutor que realiza una labor tutorial y un encuentro sistematizado y marcado con los padres, que hay un registro de puntualidad y asistencia cada día en unos partes de asistencia y de puntualidad que se recogen en prefectura, y que nosotros tenemos guardados, porque para cualquier inspección ahí está: cómo los chavales asisten, cómo se les controla la puntualidad, cómo si hay alguna anomalía les decimos que nos llamen por teléfono... nos llaman los padres: 'Está enfermo'... como si estuviese el niño dentro del colegio. [] Entonces, sí que existe una atención al alumno, que los padres eso lo han valorado mucho, y la acción tutorial permanentemente: se avisa a los padres de todos los cambios de horario, cualquier cosa en la que vayan a participar los chavales en las ferias, se manda una circular a los padres y éstos mandan un acuse de recibo firmado al tutor...[].
(Lucía, I:74)

Es posa de manifest la confiança que genera en els pares aquest model educatiu i el centre en si, de tal forma que es deixen indicar i orientar per part dels tutors i professors sobre el camí que han de seguir els

seus fills. D'aquesta manera, com passa per exemple en el cas dels PGS, encara que els pares no saben ben bé que és això dels PGS, acaben matriculant als seu fills per indicació del centre. Aquesta confiança es torna una manifestació o 'forma d'expressió de judici' al món domèstic, expressant-se el seu reconeixement positiu dels pares de 'l'estat de grandesa' d'aquesta institució.

L: [] Los padres desde luego se dejan orientar por los tutores de la secundaria, por los directores del centro... está claro que se dejan orientar y eligen esta opción porque se la ofrecen los tutores, pero del todo no lo saben todavía. En esta primera reunión yo sé que nosotros les damos a conocer realmente cuál es el curso en el que han matriculado a sus hijos[].
(Lucía, II:190)

B. Una selecció de personal centrada en el tarannà i la confiança:

Les persones que treballen a aquesta entitat se les valora més bé elements que van més enllà de la seua solvència professional. Es posa molt èmfasi en la seua forma de ser, el seu tarannà. És important que siga una persona responsable, que es duga bé amb els seus companys de feina, oberta a tirar una mà sempre que siga necessari... És aquest tarannà una 'prova de grandesa' en un sentit domèstic, on es posa de manifest la dignitat de la persona, el seu 'estat de gran'. Dins d'aquesta línia s'emmarca la importància que es dóna al valor del companyerisme entre els treballadors, per part de l'entitat mateixa.

E: ¿Tú qué piensas que valora más la entidad, en *Lambda*, en la gente que trabajáis para ella?

P: Hombre, yo... siendo también un colegio religioso, como es... creo que el comportamiento, la persona... Se fijan mucho en las personas, que seas responsable... que te lleves bien con todo el mundo es importante... trabajador, siempre tienes que estar dispuesto a todo... De hecho, aquí, todo el mundo estamos dispuestos a todo, y ayudamos y colaboramos en todo, la verdad...[] la cosa es que haya compañerismo, que haya una buena armonía.

(Pedro, I:107-108)

També juga un paper important en el moment de triar professors, la capacitat d'imposar la disciplina adequada, de mantindre una situació de tensió per no ser ni massa dur ni massa blanet. La disciplina es planteja com a necessària, però no pot deshumanitzar-se, cal que tinga

en compte les diferències entre els xavals i així adaptar-la també a cadascú d'ells.

E: [] ¿Y qué cosas... qué crees que tenéis en común las personas que trabajáis en Programas de Garantía Social[].

L: Yo... el elemento que nos caracteriza, por el que nos eligen... a lo mejor lo tenía que decir el director y no yo, pero sé que realmente el director ha buscado siempre una persona que tenga... que pueda imponer la disciplina justa, ajustada a cada alumno. Es decir, sí que pienso que han buscado profesionales que tuvieran no una rigidez determinada, ni que sean blandos... Tiene que ser un tira y afloja permanentemente... Sí, yo pienso que mi centro sí que ha buscado una persona que pudiera sentir el alumno cercano... con el respeto o con la distancia que se debe guardar[].

(Lucía, I:101-102)

Amb aquestes consideracions prèvies, relatives al tipus de docent que està cercant-se, en el moment de seleccionar nou personal es tira mà de les persones que han estudiat a la mateixa institució. Això és possible gràcies a la borsa de treball que gestiona la mateixa entitat, on els alumnes es poden, si volen, apuntar-se. D'aquesta forma la institució articula un mecanisme de control i supervisió dels seus treballadors des del principi de la seua formació. Ella els forma i ella els tria per a ser els futurs formadors i formadores, així pot assegurar la perpetuació dels seu model educatiu.

P: Normalmente, la gente de taller casi toda se forma aquí. Y toda la que se formó aquí y se fue a la Universidad y se sacó... pues estabas en contacto con el colegio, y sabían que tenías la carrera y te llamaban. De hecho, más que nada porque el colegio siempre ha sido una buena salida profesional, tanto como para quedarte aquí o para salir fuera por la bolsa de trabajo... siempre estabas en contacto[].

(Pedro, II:218)

E: ¿Y también de la bolsa sale mucha gente de los que sois aquí profesores? ¿Os habéis apuntado...?

C: Sí. Hombre... normalmente, como ya has estudiando aquí, los profesores que te han dado, tanto el jefe de estudios como el director, si tienen que buscar a alguien siempre tienen en la cabeza a alguien...[].

(Lucía, II:251-252)

Aquest mecanisme de recerca de personal per part de l'entitat li resol el problema de la socialització al si d'una organització gran com és

aquesta, ja que la gent ja coneix de primera mà les normes i les formes de relacionar-se, així com a les persones amb les que tindrà que treballar.

E: Empezaste a trabajar aquí, comentabas, porque te llamaron de la bolsa...

P: Sí. Aquí, cuando hace falta gente para cubrir ese tipo de puesto... o gente joven, siempre llaman a los chavales que han estudiado aquí, en el colegio. Más que nada porque no les tienes que explicar nada de cómo funciona. Ya los conocen y para ellos es mucho mejor[.]

(Pedro, I:59-60)

A més del filtre que ja implica el procés de selecció de personal abans exposat, per a consolidar l'equip de treball i la identificació dels treballadors amb l'entitat, a més de tota la tasca ja articulada prèviament en el procés de formació i selecció docent, es potencien espais de trobada entre els treballadors des de la pròpia institució, trobades de caire informal-domèstic: celebracions, commemoracions religioses..., que generen una sensació de protecció, de seguretat sobre els propis treballadors, com si d'una família es tractés, enfortint en molts casos de passada també el caire religiós de l'entitat. És aquest sentit d'organitzar una 'gran família' la pretensió natural d'una institució ancorada en la lògica domèstica, on aquesta estructura social, la família, és la seua figura harmoniosa natural per excel·lència.

P: [] Se contrata un catering de esos, nos juntamos ahí todos y... los profesores que hacen los veinticinco años en el centro se les da una plaquita, a los que se jubilan se les regala algo... Pero sí, eso siempre... Aparte, estamos en un colegio católico y eso... es el pan nuestro de cada día...

E: Ja, ja.

P: ...los miércoles de ceniza nos subimos todos a misa, siempre hay en Pascua una misa antes de... eso siempre. El colegio da eso... De hecho, es lo que quiere el colegio. Aquí no nos sentimos desplazados unos de otros, estamos un poco arropados.

(Pedro, II:300-302)

Però aquest mecanisme de selecció de personal està veient-se pertorbat i definitivament modificat al si de l'entitat per haver assumit l'acord amb altres entitats semblants, centres privats concertats de la zona, que en el moment de seleccionar personal es remetran a una borsa de treballadors ocupada per persones que havien treballant per a

algun centre d'aquest tipus i que estaven aturades per la situació de crisi que alguns d'aquests centres està passant D'aquesta manera, el mecanisme domèstic que tenien articulats per a la recerca de personal es veu clarament modificat cap un mecanisme més típic de lògiques cívic-industrials, malgrat que manté cert tarannà domèstic al mantindre's en l'òrbita d'un conjunt d'entitats que autogestionen una borsa de treball, que la controlen i que elles han format i reconeixen als treballadors apuntats a la borsa, encara que aquest control va més enllà de cada entitat de manera independent.

E: ¿Es un mecanismo bastante normal de selección de profesores el hecho de que os conozcan... que esa gente medianamente conocida...?

P: Sí, lo que pasa es que tengo entendido que ahora ya no... creo que ahora ya no está igual, pero eso yo lo desconozco. Ahora creo que ya no puedes decidir tú.

[]

P: [] ahora el problema que hay creo que está en la bolsa de centros en crisis, ¿sabes? Que son los centros concertados que se han cerrado, gente que estaba trabajando...

[]

P: [] Entonces, ahora creo que, al ser éste concertado, siempre se tienen que remitir un poco a ese tipo de gente para contratar...

(Pedro, II:267-272)

C. Els pares i mares: educadors/es i clients

Es planteja la gran dependència que té la institució, pel fet de ser un centre privat concertat, de la demanda formativa que rep cada any, la qual cosa afecta directament a la situació laboral dels seus treballadors i a la seua política de contractacions. En aquest sentit, la institució funciona com una empresa més que ofereix al 'mercat de l'educació' la seua 'oferta' formativa, i s'organitza i reorganitza depenen de la demanda assolida. Tots aquests elements, el mercat, l'oferta, la demanda, els clients... són els actors valorats, els agents clau, a la lògica mercantil.

E: Del mogollón de trabajadores que sois aquí, ¿calculas que todos tenéis la misma situación laboral y de contratos?[]

P: Es que, ya te digo... cuando el colegio es un colegio privado concertado, dependemos mucho, mucho del número de alumnos... muchísimo. Porque, por ejemplo, cuando haces matrícula siempre tienes que tener un mínimo de alumnos para que ese curso se lleve a cabo. Entonces, si en Septiembre no tienes dieciséis alumnos por curso, que tienes trece, pues no te lo conceden. Entonces uno, dos o tres profesores no van a poder impartir clase, o se les reduce el número de horas. Depende un poco de eso[].

(Pedro, I:95-96)

En aquest marc de coses, la relació que l'entitat estableix amb els pares i les mares presenta un compromís entre la lògica domèstica i la lògica mercantil. Aquests són entesos com a persones clau en el procés educatiu dels menors i que, per tant, tenen una responsabilitat com a pares –lògica domèstica-; però alhora són entesos també com a clients, destacant-se la rellevància de tenir 'contents' als pares i de la confiança que aquests deposen en l'entitat.

E: ¿Ha habido algún tipo de situación durante este año... alguna situación conflictiva que haya sido importante que tú recuerdes en el PGS?[]

L: Sí ha habido alguna vez, porque el hecho de venir algunos alumnos del reformatorio aquí, pues... No ha llegado a ser conflictivo, pero sí que ha habido que endulzar un poquito la píldora para que los padres vean que el hecho de que su hijo esté estudiando con un alumno que viene de Servicios Sociales y que no tiene un contexto familiar estupendo, pues que eso no es malo para su hijo... Los padres mandan, y si ellos están incómodos nosotros tenemos que hacer que estén cómodos[].

(Lucía, I:141-142)

En aquest sentit, la cura de la reputació de la institució ocupa un lloc fonamental en el treball dels propis docent i de la institució en general. La seua supervivència com a centre educatiu depèn del fet de desenvolupar, mantenir i consolidar la bona imatge que com a centre educatiu posseeixen, i que es torna un senyal de mercat que el distingeix d'altres centres. Aquesta preocupació per la reputació del centre l'entendem d'un acord entre les lògiques domèstica i del renom. El pes domèstic hem anat destacant-lo ja i es correspon als continguts en els que sustenta la reputació: tradició, disciplina.... Aquests elements són combinats amb la lògica del renom respecte a

l'important paper de la cura de la imatge pública de la institució – preocupació central de la lògica del renom-.

E: ¿Qué te parece que es lo que más valora la entidad en sus trabajadores?

L: [] Hay una cosa que yo pienso que le da muchísimo valor, y que hace colegio, que es la opinión que tienen los padres... que nosotros hacemos reunión de padres y siempre tenemos opiniones favorables de su parte, y yo pienso que eso es lo que nos está haciendo entrar en las casas y que las casas nos confíen a tantos niños, porque los padres ven que tenemos atención muy directa sobre los niños, muy directa[].

(Lucía, I:85-86)

D. Articulació d'un mercat laboral *protegit*:

La borsa de treball que gestiona la pròpia entitat es torna un mercat laboral protegit per a totes aquelles persones que passen per aquest centre educatiu, on es coneix tant a les persones com a les empreses que formen part, gestionant directament l'oferta i la demanda el propi centre. Aquest mercat laboral particular es veu afavorit per les múltiples promocions de persones formades a aquesta entitat que han anat muntant empreses i que segueixen mantenint el contacte amb l'entitat.

E: ¿Nos puedes contar cómo funciona la relación con el mundo de la empresa aquí en *LAMBDA*? Acabo de ver la bolsa de trabajo y es impresionante.

P: Sí, sí, claro. Claro, es que la ventaja que tenemos aquí en ese aspecto es la bolsa de trabajo: la bolsa de trabajo es la que mueve... Aparte de la bolsa de trabajo, de aquí son muchas promociones las que han salido... muchas, muchísimas de alumnos como yo, que en su día se han montado su empresa... una barbaridad. Entonces claro, siempre están en contacto: si necesitan a alguien, vienen aquí. Igual que ellos llaman cuando necesitan a alguien para trabajar, también la que se encarga de la bolsa y nosotros mismos cuando preguntan por alguno, les preguntamos si les podemos mandar a gente para hacer prácticas. En ese aspecto no hay problema, la bolsa de trabajo funciona perfectamente[].

(Pedro, II:229-230)

Sobre aquesta borsa de treball es manté un control rígid per part de la institució, no es deixa funcionar 'lliurement', ans al contrari. D'aquesta forma duen un seguiment exhaustiu del procés d'inserció laboral de la persona que passa pel centre, així com de les relacions que es mantenen amb les empreses i els ocupadors. En definitiva, és un mercat laboral on té lloc l'oferta i la demanda, però on no se les deixa campar lliurement.

P: [Cambio de cara de la cinta. Se pierden algunas palabras. El entrevistador le ha preguntado cómo funciona a nivel de procedimiento la bolsa de trabajo] De la siguiente manera: tú acababas antes el FP1, si no querías continuar estudiando rellenabas tus datos para la bolsa de trabajo como si rellenaras un currículum y lo dejabas. Cada seis meses, si no se te había llamado, tú tenías que acudir para decir en qué situación estabas... un poco más o menos como funciona el INEM. Entonces tú acababas, rellenabas tus datos... Si te daban trabajo, perfecto: te daban trabajo, ibas a la entrevista, si te cogían lo avisabas en la bolsa de trabajo, apuntabas que estabas trabajando y cuando acababas de trabajar volvías a apuntarte[].

[]

P: No ofertas, porque las ofertas tienes que recurrir, tienes que ir tú a la encargada de la bolsa y decir: '¿Hay algo?' O llamar por teléfono, o lo que sea... porque le das opción al que se apunta y al que... Ten en cuenta que si colgáramos las ofertas de trabajo no sabríamos quién va, y no nos avisarían. Sin esa información nosotros no sabemos cómo va la bolsa de trabajo. Entonces, queremos mandarles, no que lo vean y vayan, sino mandarlos y que si los cogen nos lo digan. Y tú apuntas ahí si ha trabajado, en todos los sitios que ha trabajado, todos los sitios que le has mandado, si lo han rechazado, si no lo han rechazado... un poco llevando un seguimiento del chaval.

(Pedro, II:232-234)

8.3.2. L'ENCAIXE ALS CENTRES EDUCATIUS DE SECUNDÀRIA D'EINES EDUCATIVES AMB FORMAT DE PROJECTES

Malgrat les diferències respecte al model de funcionament dels centres públics i dels privats-concertats, trobem en l'encaixe del PGS en ambdós tipus de centres una semblava fonamental caracteritzada per una situació d' autonomia relativa del PGS respecte a la resta d'oferta formativa dels centres, així com també una oferta de perfils professionals delimitada per criteris d'utilitat interna dels centres. Seguidament passem a tractar aquests dos aspectes, exemplificant-los

amb extractes de les entrevistes fetes als professors i professores dels centres analitzats.

8.3.2.1. L'OFERTA FORMATIVA DELS PGS RESPÓN A CRITERIS D'UTILITAT INTERNA

L'elecció del perfil professional concret del qual realitzar els PGS als centres educatius es llig en clau interna. És a dir, allò que es pretén és aprofitar les possibilitats que el mateix centre educatiu presenta: alumnes propis amb fracàs escolar, infraestructures, recursos humans...

En el cas de l'IES *Épsilon*, com esmentàvem abans, ha implementat un PGS vinculat a les seues branques d'especialització en formació professional que té articulades, concretament a la branca de comerç. A més a més, els alumnes del PGS són bàsicament alumnes del propi centre i venen derivats pel gabinet psicopedagògic del mateix per trobar-se en situació de fracàs escolar. El PGS, llavors compleix una funció de resposta davant el fracàs escolar dels seus alumnes, amb la vocació de donar-les una altra oportunitat de reenganxar-se a la formació regulada. S'afavoreix aquesta segona oportunitat en generar un PGS vinculat a l'oferta formativa de formació professional del propi centre. Aquest plantejament mostra un tarannà domèstic-cívic en el moment de posar en marxa el PGS: d'una banda es vol oferir una segona oportunitat als alumnes –tarannà cívic-, però es pensa quasi exclusivament en els propis alumnes, els de 'casa' –tarannà domèstic-. Només en el cas de places sobrants, s'obri aquesta oferta a alumnat extern al centre.

E: ¿Quién hace la selección de los alumnos...?

M: Pues la selección también la hace el psicopedagogo.

E: Y fundamentalmente ¿qué tipo de alumnos son? ¿Alumnos del mismo centro, del mismo instituto?

M: Sí.

E: ¿Mayoritariamente?

M: Ha venido alguno de fuera, pero la mayor parte de la gente era gente que estaba estudiando la ESO. Algunos venían ya de tener una... ¿cómo se llaman éstos que repiten la ESO?... una adaptación curricular...

E: Sí.

M: O sea, gentes captadas de ahí, del mismo instituto. Gente que no quería estudiar, o gente que veíamos que era imposible que continuara estudiando... A través del gabinete de psicopedagogos hacen una especie de selección.

(Mercedes, I:271-278)

E: ¿Qué te parece que valora el centro en que trabajas de la gente que trabaja aquí, de sus trabajadores?

[]

A: [] La directiva yo creo que lo valora positivamente, porque evidentemente tenemos alumnos que estaban... que los hemos rescatado de la calle... O sea, que la directiva está con el proyecto, yo creo.

E: ¿Lo que crees que valoran más de vuestro trabajo, de vosotros como trabajadores, crees que sería esta dimensión un poco...?

A: Pues sí, esta dimensión de... Y además este año creo que ha sido más positivo porque han visto que no ha generado problemas... Porque la gente era muy reticente a esto. La gente pensaba que íbamos a coger... como si trajésemos una asociación de delincuentes... que tienen su derecho también, pero que los traíamos a ver si bombardeaban el centro...

(Almudena, I:185-190)

Aquesta vessant domèstica-cívica també la veiem present a l'altre IES, l'IES *Kappa*, on l'alumnat del PGS prové també del reciclatge dels alumnes de fracàs escolar del propi centre i només en cas de sobrar places entren altres alumnes.

E: ¿Son más mayores que otros años o más pequeños [*els alumnes del PGS*]?

A: Aquí ha habido años que hemos tenido de veintidós años... un año tuvimos dos de veintidós años, porque el programa coge de dieciséis a veintidós. Bien entendido que el programa lo que va a hacer es abastecer las necesidades del propio centro: o sea, que si nosotros lo llenamos con gente del alumnado del propio centro, el que viene de fuera no tiene acceso. Porque esto son plazas limitadas, son quince, que es lo máximo que contempla la ley. Y si tienes algunos con deficiencias, el ratio podría bajar hasta diez.

E: ¿Y este año son todos del centro?

A: Este año, menos dos... dos o tres... todos del centro.

(Antonio²⁹, I:313-316)

Així com també al Centre Concertat *Lambda*, on es tira mà d'alumnes del propi centre i vinculats a la pròpia institució titular del centre, que a més del centre educatiu gestiona un reformatori en la mateixa localitat. Amb les vacants, obri l'oferta a altre alumnat.

²⁹ La fitxa tècnica de l'entrevista a Antonio es troba a la pàgina 478.

L: [*està parlant dels PGS*] Entonces aquí siempre tenemos alumnos que vienen de la calle, alumnos que nos envía Servicios Sociales y también alumnos nuestros que van terminando la secundaria, no alcanzan los objetivos y entonces nosotros ésta es una oferta que les podemos hacer también [].

(Lucía, I:72)

Però aquest caire domèstic-cívic dels centres educatius també es veu barrejat amb criteris de funcionalitat de cada centre—criteris de caire industrial-, que determinen també el perfil professional a impartir. En el cas de l'IES *Épsilon*, la implementació d'un PGS permet una millor gestió dels seus recursos humans, ja que fruit de la fusió amb un centre de l'antiga FP i les reformes curriculars impulsades per la reforma educativa LOGSE té una plantilla que no es correspon directament amb la nova estructura curricular LOGSE. El PGS genera certa càrrega docent que permet jugar amb ella en el moment d'assignar la càrrega docent del seu professorat.

A: No, no. El hecho de que yo dé lo de Garantía Social lo que permite es que un compañero que va detrás de mí pueda seguir en el centro.

(Almudena, II:26)

De fet, aquest és un conflicte important al si de l'entitat –i de la resta d'IES-, ja que està obligant a l'administració educativa a moure a professors de secundaria funcionaris de centre, malgrat haver guanyat la plaça en un centre concret, per adaptar els seus recursos humans a les noves necessitats imposades per la reforma educativa.

E: ¿Porque hay un grupo de gente que ahora se encuentra en situación de peligro...?

A: En situación de peligro... Pero es gente funcionaria de carrera... o sea, gente que ha hecho sus oposiciones, que vino con su plaza, que pidió este centro porque quiso. Y los hay desplazados... porque nosotros hemos sufrido un proceso de unificación, éramos dos centros, uno de Bachillerato y otro de FP, y se han unificado[].

E: ¿En situación de peligro por la reforma...?

A: Claro. Es que ya no hay... Hay gente... por ejemplo, este año dos profesores de matemáticas a punto de ser desplazados... Pero ¿a dónde vas? Es que me parece muy fuerte. El profesorado tiene una inestabilidad muy fuerte siempre: el horario es variable, nunca es el mismo, todos los años hay crisis de horario; hay una crisis de evaluación; hay una crisis de afecto profesor-alumno, porque ésa todos los años la tienes que sufrir... Los profesores... muchos no se dan cuenta,

pero... Hay problemas con gente que no está preparada para este impacto de la ESO... O sea, que hay muchas historias... y encima, que peligre tu puesto de trabajo, para el que tú has hecho unas oposiciones y que tú has elegido libremente... 'Me voy aquí porque tengo una plaza' 'No, cariño, tú ahora te vas a ir a...'

(Almudena, I:171-174)

També en el cas del Centre Educatiu *Lambda* els perfils professionals dels PGS oferts estan emmarcats en les famílies professionals de les que s'imparteix formació professional al centre, la qual cosa li possibilita una millor gestió dels seus recursos humans i materials.

L: [] desde el noventa y cuatro, que nació el PGS, y que nosotros lo acogimos como desamparado todavía, fuera de aquí... Porque nosotros dijimos 'Sí, sí, sí, porque esto se impone... esto es una alternativa para este tipo de alumnado que existe, y nosotros podemos ofrecerles esto'... Y entonces empezamos ya a incorporarlo dentro de las familias profesionales que ya existen en el colegio. De manera que ha sido no reglada, pero nosotros lo hemos enmarcado dentro de las familias para hermanarse con las familias profesionales.

(Lucía, I:74)

E: Centrándonos un poco en LAMBDA como entidad... ¿Cómo organiza este centro de formación el trabajo? Todo el mogollón que tiene...

L: Pues se organiza teniendo una infraestructura muy fuerte, como tiene. El colegio tiene tanta tradición en la Formación Profesional y contacto... porque claro, todos los años que lleva en Formación Profesional en todas las ramas de industrial y administrativa todos estos alumnos de hace tantos años hacen todas prácticas en empresas, y eso hace que EPLA tenga mucha cohesión con todas las empresas del contorno. Y esto hace también que tengamos un alumnado... siempre el previsible o superior al previsible, porque claro, sé que el colegio tiene que contactar... Porque es que el PGS se solicita cada año, no lo tenemos... entonces el centro lo solicita y, como tenemos talleres y formadores para abastecer varios PGS, porque tenemos instalaciones de electricidad, de chapa y pintura, de automoción, de electrónica... todo eso hace que el centro se atreva a pedir diferentes PGS. Porque tiene la oferta de las instalaciones y además el personal cualificado[.]

(Lucía, I:71-72)

Per la seua banda, en el cas de l'IES *Kappa*, que com hem comentat adés, té un origen particular en haver estat fins a finals dels '80 el centre formatiu d'una empresa privada, el criteri de funcionalitat esdevé de la delimitació d'un perfil professional de PGS que les permet aprofitar els recursos acumulats a les aules/taller del centre, a més de fer rendibles les pràctiques formatives del PGS en tasques de

reparació i recuperació de les instal·lacions del propi centre. Aquesta funcionalitat és revestida d'un discurs domèstic-cívic de donar resposta al propi fracàs escolar i de sortida laboral en el marc de l'entorn productiu local.

E: ¿Y cuándo empieza usted a dar PGS?

A: Nosotros empezamos en el año noventa y... cuatro. Yo, al igual que M... esto fue una... para que no se perdiese, digamos, toda la infraestructura que teníamos montada de calderería, entonces nos tiramos hacia delante M. y yo, entonces hicimos todo el proyecto de actuación; viendo la necesidad del entorno, y todo el fracaso escolar que había, entendíamos que se podía... no sé... readaptar a todo este colectivo, porque las necesidades del entorno así lo demandaban. Y, de hecho, éste es el noveno año que llevamos. La experiencia ha sido bastante satisfactoria, en el sentido de que muchos chicos están trabajando y otros muchos han superado las pruebas de acceso a los ciclos formativos; entonces eso es lo que de alguna forma te va dando ánimos para continuar en la brecha [].

(Antonio, I:35-36)

E: [] ustedes son un buen servicio para el instituto, ¿no?

M: Sí, por supuesto. Se ahorran dinero, y nos llevamos gente que ha estado dando por saco en las clases...

(Manuel³⁰, I:289-290)

8.3.2.2. L'AUTONOMIA DE FUNCIONAMENT DOCENT I CURRICULAR DELS PGS.

Els PGS als centres educatius presenten una forta regulació: el personal ja existeix, no és contractat per al PGS; el control pressupostari es fa des dels òrgans pertinents del centre...; quedant com a espai de desregulació/flexibilització la pròpia aula, les pràctiques didàctiques/pedagògiques que es desenvolupen en la mateixa i els continguts curriculars. Aquesta situació, que caracteritzem com d'autonomia relativa, anem a exemplificar-la a través de l'exemple d'un dels IES estudiats, l'IES *Kappa*.

³⁰ La fitxa tècnica de l'entrevista a Manuel es troba a la pàgina 524.

Dades sobre l'IES Kappa

Aquesta entitat naix com una escola d'aprenents al si d'una gran empresa siderometalúrgica del País Valencià, a una localitat industrial de les comarques centrals. A principis dels '80 es transforma en Institut de formació Professional, i a partir de 1989 passa a formar part de la xarxa pública d'instituts de secundària, trencant els vincles amb l'empresa d'origen. Actualment a l'institut treballen vora 90 persones. Es gestiona un PGS vinculat amb la construcció i manteniment de maquinària industrial des de 1994.

La situació del PGS al si dels IES es descriu com si de una situació de total autonomia es tractés. La gestió pressupostària i les decisions sobre la dinàmica, continguts i pràctiques educatives al PGS queda en mà dels docents de PGS. Un funcionament amb un grau molt alt de informalisme, donat el lloc al que estem, els IES, un espai com hem mostrat està regulat, formalitzat i normativitzat.

a: ...la programación es una cosa que la hacemos conjuntamente y, una vez que tiene continuidad, entonces mejorando flecos que se van produciendo, llega un momento que ya queda poco por mejorar. Siempre va mejorando, si hay una maquinita que sale nueva, cosas que conlleven a la mejor formación de los chicos... Dentro del horario cumplimos la programación, más o menos. Hay veces que el hecho de llevar el mantenimiento del centro, eso conlleva que, como eso lo hacemos con los chicos, con el fin de que su formación sea más amplia, más completa y vayan cogiendo ya experiencia, entonces hay veces que algunos trabajos de la programación se pueden dejar y suplir por otros trabajos del propio mantenimiento del centro, que son más estimulantes. En la medida que un chico hace un trabajo y sabe que eso va a tener una función y que va a tener una duración, de 'Mira, eso lo hice yo'... los otros trabajos que se hacen van a parar a la chatarra, porque no podemos hacer un museo.

E: Claro. Y a ver, ¿cómo se toman las decisiones en el marco del PGS?

A: ¿Del programa?

E: Sí.

A: Todas las decisiones son consensuadas por M. y por G., que somos los que llevamos...

(Antonio, I:268-272)

E: ¿Y cuando tienen ustedes que interlocutar... o sea, cuando tienen que hablar con el centro, cómo...? Por ejemplo, ustedes tienen una necesidad de comprar una máquina, o yo qué sé, ¿cómo hacen eso?

A: Nosotros tenemos el presupuesto, lo gestionamos nosotros: todo lo que tenemos que comprar, todos los materiales fungibles que lleva, si hay que comprar alguna cuestión para medios didácticos... nosotros lo controlamos, procuramos no excedernos del presupuesto que tenemos asignado y todas las decisiones las tomamos él y yo, conjuntamente. Como estamos todos los días

juntos, eso es una de las cosas buenas... Y todas las decisiones, si hay que tomar medidas correctivas... yo no entiendo por castigo, entiendo por medidas correctivas...

(Antonio, I:273-274)

De fet, les pràctiques docents disten molt de les típiques als instituts. Davant del discurs i les pràctiques fonamentalment academicistes, del 'saber' cívic, de la formació que s'imparteix a l'IES, als PGS que trobem unes pràctiques centrades en la correcció d'hàbits i comportaments, així com el l'adquisició d'habilitats pràctiques bàsiques aplicables al desenvolupament d'una feina concreta –una capacitació professional de baix nivell-. Es cerca un ensenyament més personalitzat, que s'adapte a les possibilitats i recursos dels alumnes. Com podem veure, ben lluny aquests criteris dels que orienten l'ensenyament a la resta de l'institut: un ensenyament estandarditzat, homogeneïtzat i homogeneïtzador.

A:[] entendemos que tenemos que hacerlo porque en la medida que un colectivo sea capaz de cambiar su actitud, ya empezas a funcionar. Hay que cambiar los hábitos [].

[]

A: [] Tienes que forzar máquinas para cambiar hábitos; en el momento que se cambian los hábitos, el tema funciona. Pero lo duro es cambiar esos hábitos que están tan arraigados... eso cuesta...

(Antonio, I:380-382)

M: Depende de... Si lo que van a seguir después es el mundo del trabajo, si quieren aprender historia hay bibliotecas, si quieren aprender geografía hay bibliotecas, si quieres aprender inglés hay libros, hay academias y hay cosas de ésas. Lo pueden aprender en cualquier momento. Las prácticas no las van a aprender más. En todo caso las van a aprender con la experiencia que tengan en los talleres, cuando vayan a trabajar. Pero si se las exigen al principio... En un taller no le van a decir a un señor: '¿Usted sabe algo de Beethoven... o sabe algo del Cid Campeador?' No. Le van a decir: '¿Sabe usted soldar? ¿Sabe usted remachar? ¿Sabe hacer un presupuesto? ¿Sabe interpretar un plano?' Si sabe mucho de literatura, sabe mucho de geografía, sabe mucho de historia y no sabe de lo otro, no le van a dar faena. Si sabe soldar, si sabe remachar, si sabe cincelar, si sabe hacer instalaciones eléctricas, si sabe fontanería... es más fácil de que obtenga un trabajo que si sabe lo otro. ¡Ojo! No estoy reñido con lo otro, ¿eh? Pero cada cosa a su debido tiempo.

(Manuel, II:404)

Però, com podem veure, els instituts tenen diversos instruments de control articulats sobre el PGS: des de la pròpia assignació pressupostària i control de la despesa, fins a la selecció de l'alumnat.

E: Y cuando tienen que tomar decisiones en relación al PGS ¿cómo las toman? Por ejemplo, de compra de material, o con un alumno... ¿cómo...? Cuénteme...

M: Bueno, compra de material... Nada, en función del presupuesto que tenemos, compramos el material, pasamos el vale correspondiente a secretaría, el secretario se encarga de pagarle al proveedor, y cuando no hay dinero nos dice 'Ya se ha acabado'.

(Manuel, I:269-270)

E: ¿Quién hace la selección de los alumnos?

M: La selección de los alumnos, creo que la hace el psico...

E: El psicopedagogo...

M: ...el psicopedagogo con los tutores de los grupos.

E: Ah, ¿ustedes no?

M: No.

(Manuel, I:505-510)

Aquesta situació, que podem etiquetar d'autonomia relativa, es posa també en evidència fins i tot en la gestió dels conflictes amb els alumnes. Malgrat que sembla que els docents del PGS s'ho fan i s'ho desfan tot, quan el conflicte sobrepassa cert nivell, entren en funcionament els ressorts que té articulats l'organització educativa per tractar aquests temes, entrant en joc les figures professionals que tenen assignada aquesta tasca, com és el cas del cap d'estudis del centre.

E: Cuénteme el conflicto más importante que haya tenido en el último año.

A: Bueno, pues en el último año... uno de ellos fue que se zarandearon, pegándose, dos chicos. Traté de apartarlos: 'Vamos a acabar el tema, usted tira para allá y tal'. Pero yo, dentro de la agresividad que tengo en ese momento, me vi zarandeado. Y eso ya no se puede soportar. Automáticamente cogí a uno, lo llevé al Jefe de Estudios, que aquello había que cortarlo radicalmente. Porque si no, entraba ahí una espiral y una dinámica que había que cortar, y había que poner una media correctiva que se supiese; entonces pasamos la pelota a la Jefatura de Estudios. Porque normalmente eso lo solventamos nosotros. Pero este año, dada la complicidad de los críos... entonces estuvieron apartados dos semanas del centro, en las cuales se les da el trabajo...

(Antonio, I:279-280)

Aquesta mateixa situació es reproduïx als centres educatius concertats. Com passa als PGS emmarcats al si dels IES, el funcionament diari del PGS al si del Centre Educatiu *Lambda* presenta

a primera vista una total autonomia respecte al centre en el qual s'emmarca, deixant les decisions sobre la seua pràctica quotidiana en mans dels docents que l'imparteixen. Però, de nou, ens trobem com aquestes decisions només abasten allò que esdevé dins de l'aula, ja que la resta de decisions estan clarament jerarquitzaes i enclaustrades en l'organigrama del centre.

Com dèiem, l'estructura de presa de decisions està totalment jerarquitzada. Les decisions importants passen a ser preses pels alts càrrecs dins de l'organització, concretament el director o el cap d'estudis. Les decisions de menor relleu queden en mà dels mestres.

E: A la hora de las tomas de decisiones en la entidad, tanto a nivel general como en cuanto a vosotros, al PGS...

P: Yo remito directamente al director que se encarga de lo que es la FP.

E: O sea, la toma de decisiones la tendría él...

P: Exacto. En cuanto al tema de decisiones importantes: un chaval que tienes que expulsarlo... O también el jefe de estudios...[] Por lo demás, todo lo que es referente a mi curso, todo yo. Si tengo que llamar a los padres o algo, todo yo.
(Pedro, I:99-102)

E: A la hora de relacionarse con la administración, la burocracia...[]

P: Sí, pero yo ya no me encargo tanto de eso. Se encarga más el director que lo lleva[].

E: O sea, se encarga el director.

P: Claro. A ti te dicen: 'Hay esto y esto... y el material que tenemos que pedir, a ver cuánto es, pásame la lista de lo que tenemos que pedir... pues esto se puede pedir, pues esto no...'[].

(Pedro, I:183-186)

8.3.3. LES POTENCIALITATS MUTADORES DEL SISTEMA EDUCATIU PER L'ENTRADA DE LÒGIQUES CONNEXIONISTES

De partida allò que volem destacar és com els centres educatius així com el propi sistema educatiu regulat són un baluard de les lògiques dominants a la Societat Salarial, model social aquest que considerem en procés de desmuntatge, però que al sistema educatiu segueix sent preeminent.

Aleshores, aquests centres segueixen defensant una lògica de funcionament on predominen els drets col·lectius i les pràctiques educatives homogeïtzants, per a reduir les diferències socials d'origen i permetre la promoció social. En definitiva, un plantejament que xoca amb els principis del tercer esperit del capitalisme i les lògiques del capitalisme flexible, que cerquen el desmuntatge dels plantejaments cívic-industrials i del model social al que sustentaren.

8.3.3.1. ELS PGS COM UNA ESCLETXA CONNEXIONISTA EN L'ARQUITECTURA CÍVICA-INDUSTRIAL DELS CENTRES EDUCATIUS

L'entrada d'eines educatives com els PGS –o els projectes europeus-, que impliquen una major flexibilitat en el funcionament, una adaptabilitat dels continguts i les pràctiques educatives, una finalització a curt termini de l'eina..., en definitiva, un funcionament regit per la lògica per projectes; representen una escletxa en aquest edifici cívic-industrial. Permeten l'entrada de les lògiques de funcionament i les pràctiques productives del capitalisme flexible en aquest edifici.

Aquesta escletxa posa en qüestió la rigidesa, la manca d'adaptabilitat i flexibilitat del sistema educatiu regulat, però l'encaixe als centres educatius sembla més bé el d'un gueto, al que se li permet funcionar de manera peculiar, mantenint-ho al marge del funcionament general dels centres. És un 'estrany' que no sembla entrebancar ni arribar a posar en qüestió la dinàmica general dels centres.

8.3.3.1.1. Els centres educatius concertats com una ‘gran escletxa’ dins el sistema educatiu

Aquest edifici cívic-industrial està fins i tot present als centres concertats, malgrat ser ens de titularitat privada, ja que el control i la regulació legal de l'ensenyament regulat manté una forta empremta intervercionista per part de les administracions de l'Estat. Però no podem obviar com ja el fet mateix que ens de titularitat privada puguen accedir a exercir una responsabilitat pública –i cívica com és el dret a l'educació per a tothom-, comporta en si mateix un debilitament de l'estructura de l'edifici, delegant en la iniciativa privada una tasca de titularitat pública i obrint una porta d'entrada a lògiques alienes al propi sistema educatiu. Ara anem a exemplificar mitjançant el Centre Educatiu *Lambda* com i en quin sentit esdevé un centre privat-concert una porta d'accés de la lògica connexionista al si del sistema educatiu, així com també la presència de focus de resistència a aquesta lògica de caire diferent als focus de resistència que planteja l'estructura cívica-industrial dels centres públics.

D'entrada, considerem que alguns dels elements presents a la lògica de funcionament del Centre Educatiu *Lambda* recolzen/fomenten l'entrada de la lògica per projectes al si del sistema educatiu. En aquesta línia, un puntal clau és el model educatiu del centre. Els elements domèstics del model educatiu de l'entitat, com ara: la seua tradició educativa, la centralitat de la disciplina, el clima familiar en l'aula, la implicació dels pares, la sensibilitat a l'entorn immediat...; caminen de la mà de la lògica per projectes en la crítica a les institucions educatives articulades amb les lògiques i en el marc de la Societat Salarial, respecte a la seua excessiva rigidesa i incapacitat per apropar-se i adaptar-se a la realitat dels usuaris, així com per la seua centralitat en els continguts formatius. Els plantejaments domèstics exigeixen un funcionament més desregulat i trenquen amb les divisions disciplinars i departamentals del coneixement, plantejant un treball integral, centrat en la correcció de l'individu. En aquesta exigència de desregulació i en la revalorització dels elements informals i relacionals, caminen per la mateixa senda de la desregulació del sistema educatiu, demandada per la lògica connexionista.

Altres punts són la política de recursos humans. Davant del model d'accés a la pràctica educativa en centres públics que representa el docent funcionari, ens trobem davant pràctiques de selecció de personal on les acreditacions i coneixements ocupen un segon pla, i passen al primer element com el tarannà, les habilitats relacionals o la confiança en els candidats i candidates; de tal forma que es valoren els diversos capitals incorporats o cosificats en les persones, donant-les valor de mercat. Aquesta capitalització d'elements informals ens retrotrau a una imatge moral i moralitzant del docent, on la seua integralitat com a personal ocupava un lloc central, i alhora és un funcionament consonant amb la individualització i personalització de les relacions laborals impulsades pel capitalisme flexible.

Entre els elements que perverteixen de la lògica connexionista, tornant-se focus de resistència davant aquesta –i per tant davant el capitalisme flexible–, destriem dos centrals. En primer lloc, davant la temporalitat en l'ocupació i la mobilitat dels professionals com estat natural de funcionament, potenciat per la lògica del nou capitalisme, tenim com aquesta entitat aposta per la consolidació i la cohesió de la seua plantilla, que l'entitat intenta assegurar amb la despesa de certa mobilitat interna dels treballadors així com intentant mitjançant el seu model propi d'educar fidelitzar la seua clientela, permetent alhora consolidar la seua plantilla. En definitiva, entrar a competir en el mercat de la formació oferint un model educatiu domèstic, amb el qual es pretenen diferenciar de la resta de l'oferta, aportant el plus de seua tradició en el camp de la formació.

Aquest plantejament obliga al centre a preocupar-se per elements aliens a la lògica domèstica, com són la captació i fidelització de clients –lògica mercantil–, així com a portar cura de la imatge pública del propi centre –lògica del renom–. De totes formes, aquestes lògiques no modifiquen substancialment el plantejament domèstic, sinó més bé es posen al seu servei; la idea és vendre als pares i mantenir una reputació de ser un centre amb una tradició educatiu pròpia, fonamentada en els elements domèstics ja exposats.

Aquest sentit de centre amb una oferta particular es veu enfortida gràcies a les seues fortes relacions amb el teixit productiu local, la qual cosa li permet tenir articulada una borsa d'ocupació pròpia.

D'aquesta forma s'articula un mecanisme protegit d'inserció laboral, suavitzant i controlant la incorporació al treball de l'alumnat del centre; creant-se així un mercat laboral acotat que desvirtua les lleis del mercat del lliure accés i la lliure competència pels llocs de treball: es controla i canalitza l'oferta i la demanda.

8.3.3.2. LA FALLIDA DE LA LÒGICA ADMINISTRATIVA DE LES INSTITUCIONS PÚBLIQUES: ELS CENTRES EDUCATIUS PASSEN DE MERS EXECUTORS A IMPLEMENTADORS ACTIUS I PROPOSITIUS D'EINES FORMATIVES

Els centres educatius, davant l'oferta educativa regulada, només han de complir la funció d'espais executors; són el darrer esglaió de l'administració educativa, que pren més enllà dels murs dels centres totes les decisions en relació a què s'ha d'impartir, com s'ha d'impartir i on s'ha d'impartir

A diferència de l'oferta formativa del sistema educatiu regulat, els PGS són triats pels centres, són opcionals; és a dir, cada centre té que decidir si vol o no posar en marxa un PGS, ja que no està obligat a fer-ho. Aquesta novetat que dona l'oportunitat als centres educatius de mantenir una actitud propositiva –i no només executora- davant les eines formatives que imparteix, obre permanentment el debat que gràcies a la imposició de la resta de l'oferta formativa quedava latent: amb l'oferta formativa que generem, garantim el dret a l'educació? Les eines formatives com els PGS no posen de manifest la incapacitat/impossibilitat de l'oferta formativa regulada de ser garant d'aquest dret?

8.4. COMENTARI FINAL

A més dels comentaris realitzats en cada tipus d'entitat, on hem pogut veure com les lògiques presents en elles conviuen/s'enfronten/eviten/s'adapten a la nova lògica de la ciutat per projectes; de manera general volem afegir un parell d'anotacions que localitzen el camp específic analitzat en el marc de les transformacions més amples que estan donant-se en els modes de govern a les nostres societats.

8.4.1. La diversitat d'entitats implementadores com a manifestació de la pluralització de les tecnologies socials:

La varietat d'agents implicats en la implementació dels PGS al País Valencià posa de manifest un dels canvis més importants que estan donant-se en les tecnologies de govern dels nostres Estats -de la que ens parla Nikolas Rose entre altres-: la pluralització de les tecnologies socials; com una de les manifestacions de les formes de govern neoliberal, de la governamentalitat neoliberal. Estem passant d'un model de gestió directa i coercitiva per part de l'Estat, característic del model de la Societat Salarial i l'Estat del Benestar, a un model de control indirecte i més difós, on ocupen un paper clau els instruments de control comptable i de resultats.

Aquests canvis reflecteixen un canvi en el propi concepte d'*allò social*. Aquest concepte sorgeix a finals del segle XIX de la mà de la sociologia i posteriorment del govern de l'Estat del Benestar, per als quals 'allò social' era objecte i alhora blanc de la intervenció. La relació entre l'individu responsable i la seua comunitat autogovernada ha substituït actualment a la relació que existia, en el marc de l'Estat del Benestar, entre el ciutadà social i la seua societat comú (veure Rose, 1996).

Al llarg d'aquesta mutació es comprova la perduda de centralitat de diverses tecnologies de regulació que al llarg del segle XX s'intentà encaixar en una xarxa de funcionament únic, i per contraposició, es produeix la implantació de una forma de govern que actua mitjançant la conformació de poders i voluntats d'entitats autònomes. Tots aquests processos venen acompanyats de l'emergència de mesures

destinades al govern d'aquestes entitats. Nous mecanismes modulats i programats per les autoritats polítiques estan sent utilitzats per a vincular els càlculs i les accions d'un heterogeni conjunt d'organitzacions, governant-les 'a distància' mitjançant la instrumentalització d'una autonomia regulada (veure Rose, 1997).

8.4.2. La gestió pública dels PGS com una manifestació de la remercantilització de les polítiques públiques:

Un altre element interessant a destriar és allò que implica el fet d'introduir el principi de competència entre entitats en el moment de gestionar l'oferta de PGS per part de la pròpia administració pública. Com s'ha posat de manifest, cada any cal demanar per part de les entitats la implementació de PGS amb un projecte adreçat a l'administració pública que és la que finalment dóna el vist i plau i subvenciona la seua execució. Com els recursos econòmics són limitats, les entitats es veuen abocades a competir entre elles i justificar la pertinència de ser elles les 'agraciades' amb la subvenció pública que les permeta implementar PGS. En aquest funcionament acaben entrant també entitats que fins fa poc estaven ben allunyades d'aquestes pràctiques, com ara els instituts.

Aquesta mercantilització té dues vessants que són presents en el nostre camp específic; d'una banda, l'entrada de lògiques pròpies del mercat a espais públics on eren alienes –com ara els instituts-; i d'altra, l'entrada d'entitats privades –les ESAL i els centres educatius privats – en la gestió d'instruments i recursos públics. En paraules de Nikolas Rose (1997), s'ha produït la desarticulació d'una varietat d'activitats de govern prèviament conformants de l'anterior aparell polític, proliferant llavors organitzacions quasi autònomes, no governamentals, que assumeixen responsabilitats per a la provisió de serveis públics prèviament existents i per a la privatització de serveis públics.

En aquesta 'competició' entre entitats, les que millor s'adapten a la lògica per projectes subjacent als PGS són les ESAL, en ser entitats amb una finalitat auto-atribuïda que pot anar patint modificacions segons les necessitats i per raons de subsistència de la pròpia entitat. En canvi, tant les entitats locals com els centres educatius responen a

un manament extern a la pròpia entitat –en un cas a l’estructura administrativa de l’Estat, i en l’altre a la política educativa articuladora de la xarxa de centres educatius-, el qual respon i està fonamentat en principis i lògiques de justificació diferents als de la ciutat per projectes i no permeten en nivell de labilitat i modificabilitat de les ESAL.

<p style="text-align: center;">ÍNDIX CAPÍTOL 9 LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS</p>
--

9.1. DISCURSOS LABORALS PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS

9.1.1. EL DISCURS DEL TREBALL COM A *VOCACIÓ*

9.1.2. EL DISCURS DEL TREBALL COM A *OFICI*

9.1.3. EL DISCURS DEL TREBALL COM A *OCUPACIÓ*

9.1.4. EL DISCURS DEL TREBALL COM A *DRET*

9.1.5. EL DISCURS DEL TREBALL COM *ASSOLIMENT PERSONAL*

9.2. DISCURSOS EDUCATIUS PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS

9.2.1. MARCS DE REFERÈNCIA DELS DISCURSOS EDUCATIUS

9.2.1.1. EL MARC DE REFERÈNCIA DOMÈSTIC: EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM A *LLIGAM*

9.2.1.2. EL MARC DE REFERÈNCIA INDUSTRIAL: EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM A *INSTRUCCIÓ*

9.2.1.3. EL MARC DE REFERÈNCIA CÍVIC: EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM A *DRET*

9.2.2. DISCURSOS EDUCATIUS PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS

9.2.2.1. EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM UNA *RELACIÓ DE TUTELA*

9.2.2.1.1. El discurs de la correcció d'hàbits

9.2.2.1.2. El discurs de la despreocupació familiar

9.2.2.1.3. El discurs de l'autoestima deteriorada

9.2.2.1.4. El discurs de les necessitats especials i la (re)personalització de l'educació

9.2.2.2. EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM UNA *RELACIÓ MESTRE-APRENENT*

9.2.2.2.1. El discurs de la importància dels hàbits de disciplina

9.2.2.2.2. El discurs de la decadència de la cultura de l'esforç

9.2.2.2.3. El discurs de la importància de la pràctica en el procés d'ensenyança/aprenentatge

9.2.2.2.4. El discurs de la individualització de l'ensenyament en funció de les capacitats personals

9.2.2.3. EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM UNA
RELACIÓ DE POTENCIACIÓ

9.2.2.3.1. El discurs de l'atenció a la diversitat

9.2.2.3.2. El discurs de l'educació en medi obert i la descentralització educativa

9.2.2.3.3. La defensa de plantejaments i pràctiques educatives constructivistes

9.2.2.3.4. El discurs de la convivència ciutadana com a objectiu educatiu

9.2.3. UN NOU DISCURS DOCENT?

9.2.3.1. UN NOU MARC DE REFERÈNCIA? EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM A *MER INSTRUMENT*

9.2.3.2. UN NOU TIPUS EMPÍRIC DE DISCURS DOCENT? EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM UNA *RELACIÓ D'INTERMEDIACIÓ*

9.3. COMENTARI FINAL

9.3.1. (DIS)FUNCIONALITAT DELS DISCURSOS LABORALS

9.3.2. (DIS)FUNCIONALITAT DELS DISCURSOS EDUCATIUS

CAPÍTOL 9.

LES LÒGIQUES DE JUSTIFICACIÓ PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS

En un tercer moment d'anàlisi, hem entrat a estudiar les lògiques de justificació dels/de les docents entrevistats/ades. En aquest cas hem decidit triar com a línia de treball la localització dels tipus empírics de discurs presents a les entrevistes, distingint entre els discursos laborals i els discursos educatius, per separar de manera analítica el discurs com a treballador/a d'una entitat, i el discurs docent sobre la funció i la tasca educativa. Aquesta forma de treballar ens permet localitzar lògiques de justificació –discursos- més enllà de les persones concretes; responent als plantejaments sociohermenèutics defensats – els discursos són socials i històrics, reflecteixen una realitat social internalitzada, i per tant no pròpia del subjecte individual sinó social i col·lectiva-.

A més a més, caracteritzem cadascú dels tipus empírics de discurs localitzats aportant exemples concrets de les entrevistes realitzades, i estudiem el tipus de diàleg i confrontació que estableixen entre ells. Finalitzem aquest capítol amb un comentari general sobre les lògiques de justificació presents entre els/les docents entrevistades així com la seua (dis)funcionalitat en el marc del moment sociohistòric que vivim.

9.1. DISCURSOS LABORALS PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS

En el moment d'analitzar els discursos laborals de les persones entrevistades, les línies argumentals presentades ens permeten delimitar cinc tipus de discurs sobre el treball, que entenen el treball: com a vocació, com a ofici, com a ocupació, com a dret, i com assoliment personal.

Aquesta varietat discursiva no s'ha d'interpretar com igualment presents. Ens trobem amb un discurs dominant a aquest camp concret –els PGS–: el discurs vocacional. Davant aquest, la resta de discursos tenen una presència minoritària i en algun cas, com al discurs del treball com a ocupació, rebutjada.

Menció a banda té el discurs del treball com assoliment personal, que malgrat ser un discurs minoritari, és alhora un discurs emergent que ancora les seues arrels als plantejaments articulats a la lògica de justificació de la ciutat per projectes.

Seguidament passem a detallar el contingut de cadascú d'aquests discursos així com la presentació prototípica del contingut d'algunes de les entrevistes realitzades, amb la intenció d'exemplificar cadascú dels discursos (en aquests extractes d'entrevista, la persona que entrevista ve identificada amb la lletra “E”, i les persones entrevistades amb la primera lletra del seu nom propi).

9.1.1. EL DISCURS DEL TREBALL COM A *VOCACIÓ*

Amb la noció de *vocació* volem significar el discurs que entén el treball com una ‘crida’, com una disposició o inclinació natural a exercir una professió, un art, un ofici, a estudiar una carrera determinada... El discurs del treball com a vocació presenta un caràcter hegemònic entre les persones entrevistades.

Aquest discurs presenta una forta marca inspirada d'entrada, ja que la vocació implica un descobriment íntim, un acte d'introspecció mitjançant el qual descobrim a què estem cridats en aquesta vida. El treballador *inspirat* té com a màxima deixar fluir la seua inspiració en

forma de vocació artística (versió artista del món inspirat) i/o la seua vocació religiosa (versió religiosa del món inspirat) descoberta. Així doncs, la seua preocupació és evitar tota limitació a aquest acte espontani i introspectiu que representa la inspiració, i que es manifesta mitjançant la vocació personal.

Llavors, tot allò que es fa a la vida, totes les esferes de la vida, estan impregnades de l'esperit inspirat; i totes les esferes es posen al servei de la inspiració: la formació, la carrera professional,... Com es pot deduir, "allò laboral" no ocupa un paper significatiu per a la persona del món de la inspiració, només és un espai vital més on pot brollar la seua inspiració.

Però la vocació necessita ser concretada, encarnada en quelcom, realitzada en coordinació amb altres; i aquest procés de concreció, de delimitació, es recolza en el cas del discurs del treball com a vocació en plantejaments domèstics: d'ajuda als necessitats i/o d'aposta per la tasca d'ensenyar, d'educar. Aquest ancoratge domèstic, a les societats occidental-capitalistes, s'arrela en la nostra tradició jueva-cristiana.

El discurs de l'ajuda als necessitats present als/a les docents de PGS té un marcat caire domèstic. El/la docent, que representa el paper de 'gran' en aquesta relació, té la responsabilitat d'educar i portar cura dels 'petits', d'aquells i aquelles que no poden valdre's per si mateixes –els i les alumnes-. Des d'aquest plantejament, per a ser bon professional de PGS el primer és ser una 'bona persona que es preocupe per les necessitats dels xavals'. Aquesta aposta es torna una prova de 'l'estat de gran', un tret de grandesa al món domèstic.

El discurs de l'abnegació i el donar-se presenta també un marcat caire domèstic. És aquesta una de les actituds fonamentals que s'espera dels grans en el món domèstic. El gran té la responsabilitat d'estar per damunt del seu egoisme; trencar amb aquest és una obligació, un deure, és la 'formula d'inversió' al món domèstic: s'ha de desprendre de si mateix per a donar-se als altres. Aquest despreniment duu a restar-li importància a les condicions laborals que s'han d'assumir i a la mateixa durada de la jornada laboral. Els límits entre les diverses esferes de la vida es desdibuixen i en totes elles està present aquesta actitud, tornant-se una forma de vida –un estil de vida-.

Els discursos de l'abnegació i l'ajuda són de clara reminiscència cristiana, ancorant-se en els plantejaments doctrinals propis del cristianisme sobre l'ajuda al necessitat, l'estima al proïsme... Aquest arrelament domèstic no només està present en les versions religioses sinó també en les agnòstiques o laiques del discurs del treball com a vocació, posant de relleu la influència de la tradició jueva-cristiana en aquest discurs.

A més dels discursos de l'ajuda i l'abnegació, un plantejament educatiu domèstic demanda l'establiment de forts lligams afectius i relacionals entre els treballadors i treballadores i amb la direcció de les entitats, però sense perdre el principi de jerarquia. Les relacions han de ser continuades i intenses, però cadascú al seu lloc i en el seu paper. Per a aconseguir aquest funcionament és important estimular els moments i punts de trobada informal que afavorisquen l'articulació d'aquests lligams. Les relacions entre els treballadors i treballadores estan regides pel companyerisme i el recolzament mutu. Els vincles que s'estableixen són forts, amb la pretensió d'articular un grup cohesionat.

En definitiva, el discurs del treball com a vocació representa un dispositiu de compromís que conjuga elements típicament inspirats, com en seu sentit d'experiència interior, de descobriment personal...; amb elements de caire domèstic, com el fet de ser una vocació orientada a educar, ajudar, acompanyar, ensenyar; estant clarament arrelat a la tradició jueva-cristiana.

El discurs vocacional s'oposa de manera clara a altres dos discursos laborals: d'una banda, aquest discurs és *anti-industrial*; és a dir, xoca amb les figures industrials de l'expert i el professional, en representar aquestes una aposta per l'especialització i l'acotament de les tasques laborals –concepció industrial-. El discurs vocacional, en canvi, centra la seua atenció en el tarannà del treballador, en la seua actitud i la forma de tractar amb els altres. És el 'saber estar' domèstic en compte del 'saber fer' industrial.

D'altra banda, el discurs vocacional és també *anti-mercantil*, en el sentit que s'enfronta als discursos laborals que entenen el treball

només com una mercaderia més i una via per a obtenir diners, en definitiva contra les visions utilitàries-fiduciàries del treball – concepció mercantil-. Per al discurs vocacional, el treball és l'espai on es concreta i mitjançant el qual es canalitza l'acció inspirada, la vocació descoberta; manifestant-se per part del docent vocacional un 'interès pel desinterès': parlar de salari, horari, remuneracions..., és rebaixar la tasca d'educar persones.

9.1.1.1. L'encarnació del discurs vocacional a les persones entrevistades: el treball amb joves desfavorides com a *vocació en Manuela*

Fitxa tècnica

Manuela va nèixer a un poble de la Província de Múrcia d'uns 5.000 habitants, als '50. Filla de treballador ferroviari, als 10 anys va perdre a són pare i sa mare tingué que anar-se'n a treballar a Barcelona, raons per les quals va entrar d'ínterna a un col·legi de xiques orfes a Alacant. Té un germà menor que també fou internat en un col·legi masculí d'orfes, en aquest cas a Madrid. Aquests col·legis pertanyien i estaven gestionats per ordres religioses. Són germà es va preparar per a mecànic i treballa actualment a aquesta branca professional i resideix a Barcelona.

A l'orfenat Manuela estigué fins els 18 anys. Durant aquests anys va decidir fer-se religiosa, va descobrir la seua vocació. Amb la majoria d'edat va ingressar a la mateixa ordre que gestionava el col·legi d'orfes al que havia estat, fent els vots definitius abans dels 30 anys. El carisma d'aquesta ordre religiosa és treballar amb els joves, concretament amb dones joves.

El seu periple personal dins de l'ordre religiosa va anar de la següent manera: d'Alacant anà a València on estigué durant set anys (a partir de vora 1978-1980); després passà a Tarrasa tres anys; i de 1990 a 2000 estigué a un centre que té la seua ordre a Saragossa. Les tasques que ha anat desenvolupant han estat com a docent en cursos de formació professionalitzadora a la branca del tèxtil, així com col·laborant en diverses tasques comunitàries de l'ordre.

Per a exercir aquesta docència ha rebut formació especialitzada i acreditada en aquest camp: primerament es va traure el títol de costura i confecció, i de brodat a màquina; posteriorment complimentà la seua formació amb el títol d'escalat industrial. Tots aquests títols els va traure a distància i eren emesos per un centre homologat amb seu a Barcelona.

Al 2000 fou traslladada a la localitat valenciana on està ara residint i col·laborant amb els centres que té la seua ordre ací. Viu en una casa que té l'ordre amb altres germanes de la mateixa congregació. Quan li férem l'entrevista assumia la tasca de mestra de taller d'un PGS de la branca tèxtil que es desenvolupa a una entitat creada i gestionada per la seua ordre en forma d'ESAL –l'entitat *Gamma*.

Tota l'entrevista està impregnada del sentit religiós que articula la vida de Manuela. Un dels punts on més clarament es veu la dimensió inspirada és en la narració del procés de descobriment de la seua vocació religiosa, descobriment que és el 'principi superior comú' del món de la inspiració. El llenguatge utilitzat en aquesta descripció és marcadament inspirat: ella planteja la vocació religiosa com una cridada, com un moment íntim de auto-descobrimnt; procés que esdevé gràcies al contacte continu amb les germanes religioses del col·legi on estava interna.

Posa de manifest també com el seguir la vocació és un canvi ben diferent al que duu la resta de la gent -fórmula d'inversió a la lògica inspirada-, com costa prendre la decisió de seguir el camí de la vocació, però com aquesta acabà sent més forta. Ací presenta també un dels elements més característics de la descripció de la vocació que és el 'despreniment' del món, de les coses terrenals.

M: [] al morir mi padre, a los diez años entré [en un colegio llevado por una orden religiosa] interna. Estuve unos seis años: desde los diez-once... tenía casi once... hasta los dieciocho. Allí, de alguna manera, sentí la llamada de Dios, que me indicaba entregar el bien que había recibido yo gratuitamente... de alguna forma, hacerlo yo con otras personas, ¿no? Por supuesto, no es un sí que dices rápidamente... sino que te gusta, como todo el mundo, formar un hogar y todas estas cosas que todas las personas tenemos... Pero bueno, la vocación... o sea, la inclinación a hacer el bien a otras personas, también como yo lo había recibido, era más fuerte[].

(Manuela, I: 6)

La seua vocació religiosa -la de l'ordre religiosa de la que forma part- es concreta en l'opció per la població juvenil amb menys recursos, la que està en situació de major vulnerabilitat. Aquesta opció es centra en l'aposta per l'educació d'aquesta població.

E: O sea que, durante el tiempo en que estáis preparándoos para hacer los votos, estáis recibiendo una serie de formación que, como maestra, tú has utilizado.

M: Claro, claro. Sobre todo lo que sí que se intenta en ese tiempo muy específicamente es que la persona vaya descubriendo si Dios la llama para este tipo de vida.

E: Si, pero aparte de eso, también estás preparándote en una serie de capacitaciones. Aparte de averiguar si sientes la llamada de Dios o no, también estas recibiendo una formación como si dijésemos, en pedagogía o psicología que después has utilizado...

M: Porque nuestra congregación en concreto es para tratar con jóvenes, está dedicada a la juventud, y a la juventud pobre y necesitada. Lo cual no desecha a la que no está en esas condiciones[.].

(Manuela, II:138-141)

M: Dentro de mi vocación entra, diríamos, la vocación de educadora. No sé cuál es primero y cuál es segundo, porque para mí van tan unidas las dos que te diría que es una. Claro, con los matices que tiene cada una... yo creo que es una vocación.

(Manuela, II:117)

Per tant, el treball es troba emmarcat com una dimensió més de la seua vocació: el treballar al camp de l'educació amb joves desafavorits. En aquesta clau els treballs concrets que duu a terme li permeten desenvolupar i materialitzar la seua opció vocacional al servei dels altres. El treball per a ella, per tant, és una font d'enriquiment personal, de creixement, que carrega de sentit la seua vida diària. D'aquesta manera no considera necessari cap reconeixement extern, posant en qüestió un dels fonaments que articulen el món del renom, el reconeixement públic i notori.

E: Y la administración, ¿tú crees que valora los PGS?

M: Por el conocimiento que tengo creo que cuando van concediendo los cursos creo que será porque los valoran. Lo que no sé si valoran tanto es el esfuerzo que se hace con ellos. Pero bueno, yo no trabajo por eso, sino que trabajo por otros...

(Manuela, II:150-151)

E: [] ¿Qué supone el trabajo en tu vida?

[]

M: Pienso que el trabajo, por lo menos el que realizo, primero es un bien personal y comunitario, porque el bien siempre redundo en otras personas. Y personal porque a todo el mundo, es ley de vida, nos gusta sentirnos útiles en la

vida. Para mí en ningún momento supone una carga sino una labor a realizar y una labor bonita porque es tratarse con personas que es muy rico. No solamente aprenden ellas, sino que yo me enriquezco muchísimo con la experiencia de ellas también y para mí es sumamente positivo. También necesitas tus momentos de descanso porque no somos máquinas sino que somos personas.

(Manuela, II:217-220)

El desprendiment del món es fa present a totes les facetes de la seua vida. No es lliga a una feina concreta ni a un lloc concret, està al servei de la comunitat religiosa i de les seues necessitats. La satisfacció personal, llavors, no depèn d'allò concret que fa ni que té, sinó del fet d'estar al servei i saber que allà on estiga està al servei de la seua vocació, vocació que ahora està posada al servei d'una ordre religiosa que va concretant-la i canalitzant-la.

Aquesta total disponibilitat xoca clarament amb els desig de estabilitzar la situació personal o professional concreta, més presents a plantejaments domèstics i industrials, estant oberta a canviar de lloc i canviar de feina si és necessari, si cal cobrir una necessitat enlloc. D'aquesta forma assumeix el rebuig a l'estabilitat com part integrant de la vocació religiosa -fórmula d'inversió a la lògica inspirada-. De totes maneres, no hem de perdre de vista que és una inestabilitat protegida, ja que té darrere l'ordre religiosa que gràcies als seus recursos les assegura tenir cobertes les necessitats personals.

E: [] ¿Cómo has llegado a dar clase en un PGS?

M: Bueno, pues... Primero yo he estado en Zaragoza, como te he contado antes. He estado diez años, y... como había necesidad de personal que se encargara un poquito de estos cursos ocupacionales, pues me especialicé en la rama textil, sobre todo en confección industrial. Y he estado allí diez años trabajando. Claro, al ser religiosa, pues... estamos una temporada en un sitio y, si te necesitan vas a otro sitio. Esto desde que entras hasta que mueres ya lo sabes, ¿no? Entonces... me necesitaban en este centro porque la persona que estaba aquí al frente ya se jubilaba, y me cambié aquí a Valencia[.]

(Manuela, I:1-2)

E: De todos estos trabajos que has hecho, ¿cuál es el que más te ha gustado? A nivel de satisfacción personal.

M: A mí, satisfacción personal me han dado todos. ¿Por qué? Pues porque unos redundaban en bien de una comunidad que necesitaba un servicio. Y como yo no entré [a la orden religiosa] para hacer una sola cosa, que lo tenía claro desde el primer momento, pues para mí no ha supuesto ningún trauma ni uno, ni otro,

ni otro. Sino que te toca hacer esto y lo asumes, y feliz y contenta. Te toca hacer el otro, te preparas, lo asumes, y feliz y contenta[.]

(Manuela, I:137-138)

Des d'aquesta postura de despreniment i total disponibilitat al servei de la seua vocació i de l'ordre religiosa, Manuela critica la perduda d'interès per part dels joves pel compromís -la manca de vocacions-, i el fet d'estar massa apegats a 'allò terrenal', poc disposats al sacrifici. És una crítica llançada davant del presentisme que per a Manuela caracteritza als joves actuals i que és un tret necessari de l'arquitectura de la ciutat per projectes. Malgrat que la total disponibilitat i el despreniment semblen presentar punts en comú amb el presentisme, ja que no s'ancoren ni física ni temporalment als objectes, als llocs, a les persones; des del plantejament de Manuela no es pot confondre ambdues postures, ja que el presentisme duu a la manca de compromís i a la cultura de l'hedonisme, mentre que la postura del despreniment duu al compromís amb els altres i a la cultura del sacrifici.

M: [està parlant de la manca de noves vocacions] Es verdad, por ejemplo, que la zona de Cataluña a nivel religioso ha bajado mucho, se ha secularizado muchísimo. O sea, lo que pasa hoy en día: la gente joven no quiere compromisos, ni para una vida ni para otra. Quiere vivir hoy, y como me vaya, y punto [.]

(Manuela, I:136)

9.1.2. EL DISCURS DEL TREBALL COM A *OFICI*

Amb la noció d'*ofici* volem fer referència a una concepció del treball vinculada a la professió, a l'exercici d'una art manual -com l'ofici de forner o de guixaire-. El discurs del treball com a ofici és un discurs residual –molt minoritari- entre les persones entrevistades.

Aquest discurs té un caire marcadament industrial, presentant evidents semblances amb un dels tipus de discursos quotidians al món del treball detectats per Crespo, Bergère, Torregrosa i Álvaro (1998), concretament amb el *discurs de l'obligació interioritzada*. En el discurs del treball com a ofici, com al plantejament d'aquests autors, el fet de treballar es considera com una activitat no només necessària, sinó també legítima i que dignifica a la persona. Al si d'aquest discurs

són presents elements com l'orgull professional i el sentiment d'utilitat social, fonamentant una vivència de responsabilitat vers el treball: l'obligació de treballar s'associa a un sentiment de dignitat de l'esforç i a una exigència ètica davant un mateix i davant la societat en el seu conjunt. Aquest vindria a ser un dels discursos insígnia del moviment obrer, que delimita una ètica obrera que emfasitza bàsicament la utilitat social del treball i l'orgull professional.

Llavors, el treball és l'esfera vital clau al voltant de la qual giren la resta d'esferes, i "el treball ben fet" és el seu principi. Així, ser un bon professional és la pretensió del treballador. Aquesta professionalitat té a veure amb la seua eficàcia en el desenvolupament del seu treball. Al voltant d'aquesta es centren les seues demandes formatives, que pretenen millorar el seu nivell d'execució; i per tant, només la formació pràctica i aplicable específicament a la feina que es desenvolupa és la que interessa.

Ací té també un paper important l'experiència en la pràctica professional, que juntament amb l'eficàcia en l'execució de les tasques assignades, són els punts valorats dels treballadors i treballadores. Els diplomes, els reconeixements legals, les acreditacions oficials..., queden en un segon plànol; només en la pràctica real una persona mostra i demostra la seua professionalitat, la seua vàlua.

Els subjectes fonamentals per a un treballador industrial són els/les professionals, els/les tècnics/ques; aquelles persones coneixedores d'una professió i que la realitzen eficaçment. Respecte al repertori d'objectes importants, vindrien a ser tots aquells instruments, eines, útils, necessaris per a la feina.

En compte d'un plantejament industrialista més 'modern', més vinculat a la rutina i els ritmes productius així com als drets laborals adquirits –un discurs de caire cívic-industrial-, el discurs del treball com a ofici ressalta més la dimensió moral del treball –dispositiu de compromís domèstic-industrial-, així com la creativitat i la passió per la feina ben feta –dispositiu de compromís inspirat-industrial-. Aquest discurs 'supera' o almenys esfuma el conflicte d'interessos capital-

treball, mitjançant l'*apropiació* per part del/de la treballador/a de les metes de l'empresa i de la noció de servei al sistema.

El discurs del treball com a ofici xoca amb les visions més mercantilistes del treball, on es treballa per aconseguir els recursos necessaris per a desenvolupar la resta d'esferes vitals, fent-se un ús merament instrumental i utilitari del treball. En canvi, per al discurs del treball com a ofici, el fet de treballar és important en si mateix, no només perquè aporta recursos econòmics, sinó perquè dignifica a la persona: el treball ens forja com a persones.

9.1.2.1. L'encarnació del discurs del treball com a ofici a les persones entrevistades: el discurs sobre la competència de l'home d'ofici de/en Antonio

Fitxa tècnica

Antonio va néixer a una localitat de la província de Guadalajara a 1940. La seua infantesa transcorregué al poble de naixement amb els seus avis. Els pares havien marxat a un poble industrial de les comarques centrals del País Valencià, on ell anà vora els 10 anys. El seu pare treballà primerament al camp i posteriorment entrà a treballar de paleta a una gran empresa siderúrgica. La seua mare col·laborava amb les tasques del camp i era mestressa.

Són cinc germans: un treballa de venedor als mercats, altre és enginyer industrial i altra és llicenciada en químiques. Ell està casat i té dues filles, de 35 i 31 anys. La seua dona treballa com a mestra de piano a temporades i és mestressa. Una de les filles estudià empresarials i treballa a la banca, l'altra filla estudià turisme, piano i magisteri.

Començà els seus estudis a una escola unitària al poble que va néixer. Quan es traslladà al País Valencià va seguir estudis en una escolar normal, que compaginava amb ajudar a casa amb les feines del camp. Als 15 anys aprovà la prova d'accés i entrà a l'escola d'aprenents d'una gran empresa siderúrgica a 1956, i s'especialitzà com a calderer. Anà ascendint al si de l'empresa: primerament fou oficial de tercera calderer, posteriorment aprovà unes oposicions internes i passà a oficial de primera calderer, seguidament passà a ser Cap d'Equip als tallers de construcció de caldereria, més tard al departament de laminació de l'empresa on feu de Cap d'Equip, i posteriorment va ascendir a Mestre de Taller.

Per a tenir reconeguda la seua formació tingué que fer una revalida externa a l'empresa, i va obtenir el títol d'Oficial Industrial i posteriorment el de Mestre Industrial, a mitjans del '70. A principi dels '80 li traslladen a l'escola d'aprenents que era part integrant la pròpia empresa, vinculant-lo a la branca de caldereria i soldatge. Aquest centre d'estudis passà a la xarxa pública valenciana d'IES a 1989, i ell passà a ser personal de conselleria, impartint a la branca de mecànica, com a professor interí –situació que manté fins llavors-.

A 1994 comença com a mestre de taller al PGS que gestiona l'IES en el qual treballa –IES *Kappa*-. El seu salari actual es situa vora 1.300 euros al mes. A la llar familiar compten mensualment amb uns 1.800 euros.

Els elements que destaca Antonio de l'home d'ofici són la competència professional, i la honradesa i treball rigorós.

A. La competència de l'home d'ofici:

En el reconeixement de la competència de l'home d'ofici es barreja l'experiència vital acumulada -lògica domèstica- amb la capacitat professional assolida gràcies al temps treballat -lògica industrial-. Antonio li dóna molt valor a l'experiència professional com camí d'aprenentatge per a entendre a la gent i aprendre a tractar-la. Aquest aprenentatge vital és allò que li permet saber i poder assignar als alumnes de PGS allò que poden fer i detectar els límits de les seues capacitats, i així adequar el nivell d'exigències a cada ú dels alumnes.

E: Cuando ustedes se encuentran con algún caso de ese tipo, ¿usted siente que necesitaría apoyo de alguien que estuviera más preparado para tratar a ese tipo de gente o que le informara a usted para ver cómo debe de trabajar con ese tipo de gente?

A: Lo que ocurre es que ya son tantos años los que yo llevo tratando gente, y cada persona requiere un trato completamente distinto... En el mundo fabril, cuando llevas a veintitantos personas, cada uno es un trato distinto. Y los chicos cada uno es un trato distinto. La experiencia te está diciendo cómo le tienes que entrar a cada uno, y éste puede hacer este trabajo, porque es más capaz, y éste no puede hacer más que esto. La habilidad está ya en darle a cada uno lo que pueda realizar [].

(Antonio, I:303-304)

Des d'ací crítica el fet que siguen més reconegudes les acreditacions formals, els títols i certificacions, característics dels dispositius de compromís entre la lògica cívica i la industrial, que l'experiència i les

capacitats contrastades i contrastables en la pràctica, que caracteritzen a l'home d'ofici. Una de les figures d'acord entre les lògiques industrial i cívica més clarament criticades, comentàvem abans també, és el dispositiu de compromís cívic-industrial de les oposicions.

A: Yo entiendo que para dar clases en un instituto, en un ciclo formativo, la gente tiene que estar muy rodada. Y no lo digo porque yo haya venido aquí después de estar veinticinco años en la industria... Pero se necesita una experiencia, porque de hecho se da la circunstancia... la verdad es que es penoso tener que comentarlo... que hay veces que vienen compañeros aquí que tienen que hacer una cosa que no saben... entonces, difícilmente. Y si eres un poco solidario tienes que echarle una mano, explicarle un poquito el tema para que empiece a funcionar, para que vaya aprendiendo él un poquito por delante de los alumnos. Por eso digo... Y eso me da pie para decir que soy un antioposición... pero categóricamente opuesto.

E: Radical...

A: Yo digo: '¿Usted qué sabe hacer? Entre usted ahí y lo demuestre'. Y ahí que se pongan tres personas con una cámara de vídeo, y ya está. Y él que demuestre sus habilidades [].

(Antonio, II:164-166)

A: No se puede coger: '¿Tú no tienes faena?' Y el ayuntamiento, venga... a uno que está en el paro, a darle a este colectivo las matemáticas o lo que sea... ¿Y tú estás preparada para llevar a ese colectivo, si no has dado nunca clase? Los resultados no van a ser buenos[].

(Antonio, II:250)

B. El valor de l'honradesa professional:

Per a Antonio al lloc de treball són fonamentals, tant per a ell com per a les persones que estiguen al seu càrrec, l'esforç -tòpic industrial- i l'autoexigència -tòpic domèstic-. Aquests elements configuren 'l'honradesa' al lloc de treball. Des d'aquestes claus, s'articula una forta vinculació amb el treball que fa i l'entitat que se'l dona, sentint-los com a propis i defensant-los com a tal. És aquesta forta vinculació la que les va dur a sol·licitar un PGS, per evitar que es perderen les infraestructures del taller on treballava fins llavors, per preservar-les.

E: Aha. Ustedes lo cogieron voluntariamente porque les parecía que iba a ser más interesante seguir trabajando en un taller...

A: No... Le digo honradamente... o sinceramente... que eso lo cogimos para que toda la infraestructura que había del taller no se perdiese. Porque yo, de alguna forma, siempre tengo entendido que donde he trabajado ha sido algo mío, me ha dado el trabajo y me ha dado el sustento... y lo he defendido. Puede haber personas que lo miren de otra óptica; pero yo entiendo que esto, la escuela, es algo mío. Y como tal dedico todo mi esfuerzo, para que la gente que viene conmigo... en la medida en que yo creo en mi proyecto, casi exijo que los que vengan conmigo se lo tienen que creer; y el que no esté por la labor, que coja y que se marche. Siempre que una cosa no sea obligatoria.

E: Ahá.

A: Yo siempre lo que he hecho me lo he creído honradamente. En la honradez ésa, a veces, seguramente somos demasiado exigentes y nos comparan con otros compañeros.

E: Ahá. Pero demasiado exigentes ¿en qué sentido?

A: Demasiado exigentes... que podíamos ser más benevolentes, en el sentido de que... yo tengo unos alumnos, y al que veo que le puedo sacar partido, lo fuerzo para que saque de sí y se proyecte lo más posible. No sé si me capta usted.
(Antonio, I:215-220)

A: [] todo lo que he hecho anteriormente y veo lo que hago ahora, y hay momentos en los cuales siento una frustración tremenda... Pero mi honradez profesional me dice que no tengo que pensar eso y que tengo que continuar en la brecha; o sea, que no caigo en el terreno depresivo por ver lo que podía hacer y lo que estoy haciendo. Es una faceta que la vida me ha introducido aquí y por lo cual estoy contento. Realmente, cuando yo estaba allí es que era tremendamente...

(Antonio, I:426)

El nivell d'autoexigència arriba a tal punt que fins i tot ens planteja que, a la edat que ja té –més de 60 anys-, si no rendira adequadament o no fora capaç de fer el treball amb el nivell d'exigència que ell es marca i que l'empresa li demana, entendria que li tocara canviar de treball.

A: [] Yo entiendo que generalmente una persona a lo largo de su vida va a tener que cambiar tres o cuatro veces de trabajo... eso lo tengo asimilado. Y si yo en este momento no cumplierse las facetas, yo no tendría ningún problema... lo digo con el corazón en la mano... de tener que cambiar de empleo con el fin de que hiciese algo positivo... para no defraudar al sistema.

(Antonio. II:298)

A: [] en este momento estaría preparado con sesenta y dos años, si no cumpla, de irme a otro trabajo, porque no me haría... y me iría donde... a lo que me saliese. En este momento, tal como pienso, no tendría ningún problema... ni en adaptarme a cualquier tipo de trabajo, de lo que fuese[].
(Antonio, II:306)

9.1.3. EL DISCURS DEL TREBALL COM A OCUPACIÓ

Amb la noció d'*ocupació* fem referència a una forma d'entendre el treball com a tasca en la que s'esmerça temps amb retribució o guany. El discurs del treball com a *ocupació* a més de ser molt minoritari, està estigmatitzat, anatemitzat, entre les persones entrevistades.

Aquest discurs presenta un marcat caràcter mercantil. El treball només és un mitjà que ens aporta els recursos i la seguretat econòmica necessària per a poder desenvolupar la resta d'esferes vitals: independitzar-se, adquirir una vivenda, adquirir un vehicle, demanar un préstec... En definitiva, viure amb la qualitat de vida desitjada, poder dur la vida que es vol dur.

En aquesta línia, les relacions laborals s'entenen com un acord on el treballador lloga la seua força de treball per a desenvolupar unes tasques concretes acordades explícitament per ambdues parts, a canvi d'una remuneració, durant un temps determinat/acordat lliure i voluntàriament per ambdues parts. Així doncs, el sentit del treball és de caire instrumental. El treball serveix per a obtenir els recursos per a poder desenvolupar-se en la resta d'esferes.

Aquest acord capital/treball és de caire individual, entre cada treballador/a i la persona o entitat contractant –no confondre amb plantejaments relatius a la negociació col·lectiva entre capital/treball i als convenis col·lectius, que són figures de compromís entre la lògica industrial i la lògica cívica-. Per a que siga possible, cal evitar la influència contaminadora que no siguem pròpiament els plantejaments de l'oferta i la demanda, i això fa que des del discurs del treball com a ocupació es critique particularment les pertorbacions que provoquen al mercat els lligams personals, les relacions afectives...; en definitiva, es critica la interferència de lògiques i vincles domèstics en la dinàmica laboral. Aquestes lògiques domèstiques són un entrebanc al caràcter

individual de la relació d'intercanvi que suposa el treball com a ocupació.

El principi superior comú del món mercantil és la competència, llavors és aquesta la que dirigeix les apostes formatives del treballador mercantil: cerca l'oferta formativa que li col·loca en millor posició per a competir. La formació, aleshores, respon també a un principi utilitari.

Aquest plantejament utilitari del treball xoca amb els plantejaments que consideren el treball com un valor en si mateix –plantejament industrial-, i als plantejaments que ho consideren com al mitjà fonamental per a realitzar-nos com a persones –plantejament domèstic-industrial-, o per a canalitzar la nostra vocació –plantejament domèstic-inspirat-. Totes aquestes postures tenen en comú la reprovació de la mirada utilitària que sobre el treball té aquest discurs, en donar-li al treball per si mateix un valor més enllà de la remuneració que es puga rebre; arribant a considerar aquesta dimensió –la fiduciària- com secundària i, fins i tot, desdenyable –com en el cas del discurs vocacional-.

9.1.3.1. L'encarnació del discurs del treball com a ocupació a les persones entrevistades: el discurs instrumental del treball de/en Violeta

Fitxa tècnica

Violeta té 23 anys i va néixer a una localitat valenciana d'entre 50.000 i 80.000 a les comarques centrals. Va viure fins els 18 a aquesta localitat, fins que la família va desplaçar-se a una petita localitat de La Safor a viure –de menys de 500 habitants-, on resideixen ara. Ella viu a la llar familiar.

Els seus pares va estudiar fins la formació obligatòria i es van dedicar al cultiu del camp. Actualment sa mare assumeix un càrrec local de representació política i són pare treballa a la construcció, transportant materials i llogant maquinària. El seu germà estudià el primer cicle de l'FP d'electrònica i ara treballa d'electricista. A la llar familiar entren mensualment més de 3.000 Euros.

La seua formació obligatòria la va fer a una escola pública de la localitat on residia. Acabada l'educació obligatòria, va anar a una

escola-taller i després a una casa d'oficis, formant-se en viverisme, forestal i ceramista.

Respecte a les experiències prèvies al treball al PGS, presenta la següent trajectòria: treballà primerament durant tres mesos a un magatzem de taronges; seguidament 15 dies a una botiga de verdures; després treballà a una empresa de rajoles durant 6 mesos, dins les pràctiques de l'escola-taller; i per últim va treballar durant uns 4 mesos a una fàbrica de productes làctics. A més a més, posseeix unes poques fanecades de terra en propietat que cultiva ella mateixa, i actualment està preparant-se per a la prova d'accés a un cicle mitjà de Formació Professional.

En el moment de l'entrevista, Violeta treballa com a mestra d'específica en un PGS de necessitats educatives especials de la branca de jardineria. Duu treballant ja tres anys en el mateix lloc i a la mateixa entitat –en l'ESAL *Delta*. Està contractada a mitja jornada i ingressa nets vora 500 euros per aquesta feina.

En el moment de parlar del paper que ocupa en la seua vida el treball, el fet de treballar, Violeta ens planteja el treball com un instrument que li permet fer un ventall de coses externes al treball pròpiament dit: demanar una hipoteca, independitzar-se de la llar familiar, adquirir un cotxe, anar a classes particulars... En definitiva, el treball o millor dit, la retribució que es rep del treball, possibilita la realització de diverses coses i de realitzar una sèrie de despeses que sense aquests diners no es poden fer; per tant, l'estabilitat laboral es torna quelcom desitjable, ja que assegura l'estabilitat econòmica. D'aquesta forma es defèn la importància de treballar, no pel treball en si, com un element intrínsecament important, sinó en quant mitjà per a assolir altres coses que sí són importants per a ella; entenent llavors el treball com una relació merament mercantil, en la qual es canvia força de treball per salari.

E: Diu-me, quin és el paper que juga en aquest moment per a tu el treball, no aquest treball sinó el treball, el fet de treballar, en la teua vida?

V: Sí.

E: Un paper molt important?

V: En aquests moments és súper important perquè jo vaig tenir que demanar un préstec per a comprar-me un cotxe, perquè si vols feina tens que tenir un transport; i tinc també que pagar-me unes classes per a preparar-me per a les proves aquestes, i no sé, si vols eixir per aquí tindràs que... després tens que col·laborar en casa, i un poc doncs que tinc una sèrie de despeses que si jo no treballara seria impossible la meua subsistència, i pense que és molt important en aquests moments. També perquè per adquirir jo també més autonomia, no

dependre tant dels pares, perquè en aquests moments sí que depenc prou d'ells, encara que jo faig tot el possible per ajudar-los...
(Violeta, II:342-345)

E: Llavors, el tema de la estabilitat sí que és...

V: Sí, sí que es conta molt. A més... bo, tu sabràs, no? A nivell també de fer préstecs,... tot això... si no tens un treball fixe no et donen ni un dur.

E: Sí, segur, en eixe tema se dóna prou importància...

V: Clar. Pense que sí. que és molt important que hui en dia tingues un treball més o menys fixe, estable, tingues uns ingressos.

(Violeta, II:434-437)

És des d'aquest plantejament mercantilista de les relacions laborals des del que podem entendre i interpretar les seues crítiques a les condicions laborals del mercat de treball.

En Violeta trobem diverses crítiques front les condicions de treball del mercat laboral, tant en un sentit genèric com referides a la seua pròpia trajectòria professional. Hi trobem una continua demanda de millores a les condicions laborals i una crítica continuada a les condicions laborals dels treballs pels que ha anat passant, i també en genèric, de les condicions laborals del món del treball present, caracteritzades per ella mateixa de precàries. D'ací es desprèn la denúncia de la situació d'asimetria existent i creixent en les relacions d'intercanvi entre capital i treball, des d'on l'empresariat s'aprofita de la situació d'atur estructural i de l'existència d'una gran massa de mà d'obra per a abaratir les despeses en personal i, per tant, augmentar els seus marges de benefici. Des d'un plantejament purament basat en les lleis del mercat, aquesta situació tendiria a corregir-se per les lleis d'equilibri entre l'oferta i la demanda, però es critica la voluntat manifesta per part del capital de fer d'aquesta situació temporal un marc estructural de relacions laborals.

Així, des del món mercantil aquestes crítiques s'alcen davant de la degeneració de la seua pròpia lògica; és a dir, aquestes condicions precàries de les que parla Violeta no són posades de manifest des d'una crítica cívica o cívic-industrial –com podria ser si estiguérem parlant dels drets laborals, dels convenis col·lectius...-, sinó més bé com un efecte de la decadència del món mercantil, en estar primant al mercat l'intent d'enriquiment il·lícit per part dels empresaris, allò que Boltanski i Thévenot anomenem 'l'esclavitud dels diners', trencant la

baralla de les relacions d'oferta i demanda pures, que caracteritzen la grandesa a aquest món.

Aquesta actitud crítica no es canalitza en reivindicació personal o col·lectiva de canvis, sinó més bé en una actitud d'afrontament individual: "si no em convé doncs canvie". Com l'acord ha de ser entre les dues parts, si una part no accepta les condicions de l'acord o pot aconseguir un acord millor, el trenca.

E: Si quieres comentar alguna ventaja o inconveniente de algún trabajo que recuerdes...

V: Las ventajas... Pues sí, aprendes muchas cosas... también la convivencia entre la gente que está trabajando contigo... Pero, por otra parte, los contratos son penosos: contratos basura, de prueba, indefinido de dos meses o tres meses... Y después claro, te tiran a la calle cuando quieren... y eso.
(Violeta, I:53-54)

E: [] Com veus tu que està el mercat laboral ara? El món del treball? què diries d'ell?

V: Què diria d'ell? Doncs està un poc... està prou mal. Està molt mal per la precarietat a la que està sotmès en treballador en els treballs, en el tipus de contracte, en el tracte perd part de l'empresari. Totes eixes coses, jo pense que sí que hi ha prou precarietat, prou mala organització, la veritat.
(Violeta, II:396-397)

També crítica Violeta certes pràctiques empresarials de l'entitat, que considera que són malaptes i curtes de mires; com ara les pràctiques d'*economia creativa* de les que parla Violeta –agafar diners adreçats a una despesa i usar-los per a una altra-, en compte d'estratègies més acurades com la recerca d'ingressos externs: ajudes, subvencions, donacions... Aquesta crítica tampoc és a la lògica mercantil de l'entitat, ans al contrari, allò que es vol posar de manifest és la seua manca de mires mercantils, la seua manca de visió empresarial. Per a Violeta, davant les limitacions pressupostàries no s'ha de caminar per la retallada de partides concretes sinó per la recerca de noves fonts d'ingressos que et permeten desenvolupar el projecte d'empresa de manera més adient a més llarg termini, no cercant solucions puntuals per a 'tapar forats'.

E: La importància de lo econòmic?

V: La importància de lo econòmic per damunt de el que és el xaval. Pense que a això li donen una miqueta massa d'importància perquè clar d'això tenen que eixir els seus salaris.

E: Mm.

V: Tenen que eixir els nostres salaris, però jo no ho veig massa clar perquè també és com que van llevant micones d'un costat i del altre i això ho veus i dius: "ostres doncs no, no és així tampoc"; si no tens pressupost demana algunes ajudes o... no sé, mou-te una miqueta però que no ixca tot dels xavals, o que no ixca de retallar-nos a nosaltres de la nòmina uns diners...

(Violeta, II:234-237)

9.1.4. EL DISCURS DEL TREBALL COM A *DRET*

Amb la noció de *dret* volem delimitar una forma d'entendre el treball centrada en les normes que regulen les relacions entre el treball assalariat i el capital, relacions que poden ser resumides en la prestació d'un treball per compte d'altre en situació de dependència, a canvi d'un salari. Aquestes normes fixen i tutel·len una determinada organització de les relacions socials i tendeixen a evitar les seues violacions.

El discurs del treball com a *dret*, característic del model de la Societat Salarial, està en declivi a més de ser un discurs desprestigiats entre les persones entrevistades. Aquest discurs troba la seua concreció sociohistòrica més desenvolupada al voltant de la figura de l'estatut funcional on el treball, una vegada superades les proves de selecció i 'guanyada' la plaça, quasi es torna en 'propietat' del treballador o treballadora, propietat inalienable per altres.

Aquest discurs és de caire cívico-reglamentista, és a dir, representa un discurs ancorat en la vessant més lligada a les normes i la regulació del món cívic. En aquest sentit, el treball és entès com a un dret de les persones, regulat i normativitzat. Llavors, El treball com a tal seria un dret legítim i, alhora, un deure per a revertir en la societat; és a dir, és un dret i un deure ciutadà: el treball ha d'ocupar el seu lloc entre la resta de parcel·les de la vida del treballador, aportant-li eines que li permeten tenir una vida digna com a ciutadà en una societat concreta i poder revertir en aquella el seu treball.

La formació, com li passa al treball, és també un dret i un deure. És un dret de tot ciutadà tenir una oferta formativa que li permeta ascendir socialment, i és un deure de tot ciutadà fer un ús adequat d'aquesta formació. Aquest ús vindria marcat per l'opció d'una formació que permeta revertir-la en la resta de la ciutadania, de manera solidària.

Les relacions entre treballadors i amb l'entitat han d'estar regulades clarament de manera formal, legal, mitjançant estatuts, reglaments d'ordre intern...; documents que clarifiquen la tasca a realitzar per cadascú i els mecanismes de presa de decisió. Aquests textos legals han de regular també els espais de trobada entre els treballadors i amb els representants de l'entitat. D'aquesta forma, es pretén trencar amb qualsevol tipus d'arbitrarietats i favoritismes, al regular mitjançant fórmules impersonals, de caire col·lectiu, les relacions laborals.

Aquest discurs xoca amb els plantejaments més domèstics de les relacions laborals, on primen les pràctiques i les relacions informals i privades. Des d'aquests plantejaments s'acusa als docents que consideren el treball com a dret d'implicar-se poc en la seua feina, de mantenir massa les distàncies, d'estar més preocupats pels seus drets laborals que pel compliment dels seus deures, de ser rígids i inflexibles en el moment d'adaptar-se a qualsevol canvi o necessitat de l'organització o dels usuaris/clients. Davant aquestes crítiques, El discurs del treball com a dret planteja unes relacions laborals formals i públiques que eviten qualsevol tracte de favoritismes o preferències, despersonalitzant el tracte i homogeneïtzant les pràctiques.

9.1.4.1. L'encarnació del discurs del treball com a dret a les persones entrevistades: xoc de legitimacions cíviques entre els drets laborals adquirits i les exigències de servei públic en el discurs reglamentista de/en Almudena

Fitxa tècnica

Almudena va néixer a 1946, a un poble industrial de les comarques centrals del País Valencià. És filla de pares les famílies dels quals van emigrar al nostre país, concretament a la localitat on ella va néixer, atrets per les possibilitats laborals que presentava. Són pare és basc i sa mare és murciana.

Són pare tingué que sortit de l'Estat Espanyol després de la guerra civil. Després tornà i es va instal·lar a la localitat valenciana on va néixer la persona entrevistada, i entrà a treballar en la siderúrgia d'aparellador. Sa mare sempre ha treballat en una tenda de la seua família.

La persona entrevistada viu a València i d'estat civil és fadrina. Ella té dos germans més. Aquests van decidir muntar una tenda de decoració i així es mantenen.

El seu procés educatiu començà en un centre privat religiós. A aquest centre va fer des de la primària fins el batxillerat i començà magisteri. El magisteri l'acabà a l'Escola de Magisteri de València i després estudià pedagogia a la Universitat de València. El procés educatiu ha estat continu, no va interrompre la seua formació fins que no acabà la llicenciatura.

Començà a treballar com a mestra en una fundació pública localitzada a un barri marginal de la ciutat de Madrid, donant les assignatures de 8é d'EGB a menors en processos d'escolaritzacions urgents. Entrà a treballar ací només finalitzar pedagogia i estigué treballant durant 3 anys.

Acabat aquest treball tornà a València i treballà durant un any en rehabilitació de dislèxics pel seu compte. Després compaginà aquesta feina durant un any més amb la docència de mestra d'anglès i llengua. Es presentà a una oposició a FP de professora d'humanitats i l'aprovà. Troba plaça a les Illes Canàries, on estigué per un període de 10 anys, assumint tasques en orientació vocacional i també administratives del propi centre on estava, un institut politècnic.

Al curs 88/89 es trasllada al centre de València on està ara. En aquell moment el centre estava dividit en dos centres, un d'FP i l'altre de secundària, sota el mateix sostre. Va estar donant la formació humanística al centre d'FP. Més tard, els centres es van unir fruit de la reforma LOGSE. A aquest centre, com passà a Canàries, també va assumir tasques de caire administratiu –direcció i subdirecció-.

Es va traure una càtedra, i a hores d'ara és catedràtica d'institut i dóna l'assignatura d'història a alumnes de tercer d'ESO i és la mestra de bàsica del PGS que té el seu centre implementat –l'IES *Épsilon*-, que és de la branca de comerç. Al PGS també assumeix la Formació i Orientació Laboral –FOL- i la tutoria. El seus ingressos nets són de vora 2.000 euros mensuals.

El què acaba plantejant Almudena és un fet paradoxal que podem entendre com a crítica *intramón*, ja que es dóna al si del món cívic: és l'entrada en confrontació de dues lògiques formals i cíviques, l'accés a

la funció pública i les exigències de servei públic, un xoc entre legitimitats cíviques.

En primer lloc, Almudena planteja una crítica al procés obert amb alguns professors funcionaris, pel qual, fruit de la fusió de centres que genera la desaparició de l'antiga FP com a tal i la constitució dels centres d'Educació Secundària Obligatòria, alguns es veuen obligats a desplaçar-se del centre en què estan, malgrat que siguen funcionaris i hagen guanyat aquesta plaça pels seus mèrits.

Com es pot veure, no és un qüestionament de l'accés al lloc de treball mitjançant oposicions, ans al contrari, allò que li sembla injust és que persones que han seguit el procés legalment creat per a accedir a ser professor/a, així com el procés legal articulat per a triar centre on treballar, ara es vegem desplaçats contra la seua voluntat per un canvi d'aquesta mateixa legalitat. En definitiva, és un xoc entre els drets laborals adquirits i les necessitats de reforma i d'adequació d'un servei públic com és el xarxa de centres educatius.

E: ¿Porque hay un grupo de gente que ahora se encuentra en situación de peligro...?

A: En situación de peligro... Pero es gente funcionaria de carrera... o sea, gente que ha hecho sus oposiciones, que vino con su plaza, que pidió este centro porque quiso. Y los hay desplazados... porque nosotros hemos sufrido un proceso de unificación, éramos dos centros, uno de Bachillerato y otro de FP, y se han unificado[.]

E: ¿En situación de peligro por la reforma...?

A: Claro. Es que ya no hay... Hay gente... por ejemplo, este año dos profesores de matemáticas a punto de ser desplazados... Pero ¿a dónde vas? Es que me parece muy fuerte. El profesorado tiene una inestabilidad muy fuerte siempre: el horario es variable, nunca es el mismo, todos los años hay crisis de horario; hay una crisis de evaluación; hay una crisis de afecto profesor-alumno, porque ésa todos los años la tienes que sufrir... Los profesores... muchos no se dan cuenta, pero... Hay problemas con gente que no está preparada para este impacto de la ESO... O sea, que hay muchas historias... y encima, que peligre tu puesto de trabajo, para el que tú has hecho unas oposiciones y que tú has elegido libremente... 'Me voy aquí porque tengo una plaza' 'No, cariño, tú ahora te vas a ir a...'

(Almudena, I:171-174)

En aquesta línia, també planteja Almudena com és una injustícia que a causa de la reforma LOGSE, ella i altres com ella que han treballat

tota la vida a FP i que es van traure una plaça de professors a FP, ara no puguem accedir a la formació professional emmarcada en la reforma LOGSE –els coneguts com mòduls de grau mitjà i grau superior-. En definitiva, es defineix com una injustícia que una regulació legal invalide, impossibiliti, una altra.

E: ¿Y algún elemento negativo, o alguna cosa que te hubiera gustado hacer y por alguna razón no se haya podido hacer?

[]

A: Sí... Me siento ahora castrada, en el sentido de que no tengo acceso a la Formación Profesional. Eso lo encuentro muy negativo, mira, lo más negativo que encuentro: que por decreto ley yo no tenga acceso desde la reforma de la LOGSE... Y no es que yo reniegue de ella, sino que... En primer lugar, porque hay espacios que están sin cubrir, y luego, que si tú vas orientada hacia un campo y eres profesora de secundaria... y a lo que has opositado ni siquiera puedes acceder, ni puedes entrar a un tipo de alumnado, pues es como si tú estás haciendo psicología y acabas...

(Almudena, I:109 i 112)

Seguint l'argument dels paràgrafs anteriors, de nou ens trobem davant una crítica intramón, ja que allò que xoca són també dues lògiques legítimes al si del món cívic, concretament els drets legítims de dues col·lectivitats: el professorat i l'alumnat. Allò que es posa de manifest són les dificultats presents en el respecte i manteniment de diverses i d'entrada igualment legítimes lògiques cíviques.

E: Entonces hay gente interina y también hay gente en situación temporal...

A: Sí, claro. Como en todos los centros públicos, hay gente que está en situación definitiva, en situación provisional, otros interinos, otros sustitutos... o sea, que hay toda la gama que ofrece la administración. Lo que pasa es que yo creo que el problema de la plantilla orgánica es el que... ése, el de la plantilla, claro. Y que muchas veces interfiere con los intereses de los alumnos, ojo... o sea, que es gordo, porque no es todo lo claro que debería ser... Tenemos que pensar en el puesto de trabajo de todos, pero en los alumnos también...

(Almudena, I:179-180)

9.1.5. EL DISCURS DEL TREBALL COM *ASSOLIMENT PERSONAL*

Amb la noció composta d'*assoliment personal* volem identificar un discurs que considera el treball com quelcom que s'aconsegueix i es manté gràcies a l'esforç i la implicació activa de cadascú de nosaltres. El treball és el premi per saber moure's adequadament, i mantenir-ho o perdre-ho és una responsabilitat personal. En aquest sentit podem considerar-ho un discurs anti-cívic, ja que davant dels plantejaments cívics que consideren el treball com un dret de totes les persones pel fet de ser-ho, el discurs del treball com assoliment considera que el treball es guanya, s'aconsegueix i s'ha de treballar continuadament per mantenir-lo. Aquest discurs emfasitza la importància de la flexibilitat i la mobilitat, i és un discurs ascendent entre les persones entrevistades.

Des del discurs del treball com assoliment personal es considera que els treballadors i treballadores han d'estar contínuament adaptant-se a múltiples demandes. Allò important és ser flexible, adaptatiu, mòbil...; així els elements identitaris no poden ser rígids ni obligar-li a romandre desocupat en cap esfera de la vida –en la laboral tampoc-. De fet, totes les esferes de la vida es posen al servei de la necessitat d'estar connectat, de romandre actiu, desdibuixant-se els límits entre esferes: tot és rendibilitzable per a la xarxa. És a dir, les relacions laborals, la formació professionalitzadora, les relacions amb els companys i companyes de feina..., han de tenir per objectiu optimitzar la xarxa de contactes; amb de ser relacions 'interessants' i 'enriquidores' per a augmentar la potencial ocupabilitat del treballador.

Així podem considerar que comparteix amb el discurs vocacional la importància donada a l'autorealització o autoexpressió mitjançant el treball: en el discurs vocacional el treball és instrument i signe d'un mode de vida, i en el discurs connexionista l'autonomia i tenir un treball significatiu són elements desitjables del treball. Són elements diferents en cada discurs, però comparteixen el rebuig a una concepció del treball com un àmbit delimitat i altament codificat, que pot deslligar-se d'allò que és un mateix i una mateixa, i de la resta de les esferes de la vida.

Aquest discurs considera que el treballador i la treballadora han de posar tots els seus capitals al servei del lloc de treball, no només els seus coneixements o la seua experiència professionals; en aquest sentit podem considerar-ho com un discurs neo-mercantilista, ja que posa en el mercat nous 'capitals' abans depreciats o simplement no considerats pel propi mercat. El treballador ha de ser capaç de vendre, de vendre's, de convèncer. Ha de ser capaç de negociar amb un banc, de xerrar per la televisió o la ràdio, de donar una conferència... En definitiva, ha de ser polifacètic, adaptatiu, flexible. Exactament allò que s'espera d'un gran a la ciutat per projectes. En aquesta línia, es defensa la pràctica de la formació continuada, que ajuda a aquesta necessària capacitat d'adaptació a les noves demandes. Aquesta dinàmica de treball, aquestes exigències de la feina, són viscudes com a reptes i fonts d'enriquiment i creixement personal.

Aleshores, també comparteix amb el discurs vocacional la prioritat que adquireixen les competències i qualitats personals -'el tarannà' com etiquetarien des del discurs vocacional, o 'els recursos personal i intransferibles' com anomenarien des del discurs connexionista- sobre les qualitats estrictament tècniques; així com la crítica a una visió mercantil excessivament estricta i estreta, ja que ambdós discursos consideren que els beneficis del treball no només es mesuren en diners -'un treball és molt més que una ocupació' dirien des del discurs vocacional, o 'cal considerar els bens i els beneficis intangibles' dirien des del discurs connexionista-.

En definitiva, aquest discurs presenta una concepció de la qualificació laboral/professional com a conjunt de capitals personals, formatius, socials..., producte de l'experiència i trajectòria personal i intransferible, que es considera més valuosa quant més heterogènia i desenvolupada en posicions de mediació siga. Aquest discurs també el podem considerar anti-industrial, ja que xoca amb la visió industrial que representen les figures del tècnic, del especialista; el discurs del treball com assoliment contraposa la polivalència i l'adaptabilitat a diverses i múltiples demandes, a l'especialització i la compartimentalització del treball del discurs industrial. També s'enfronta al plantejament de carrera professional industrial, des del qual es defensa un model de carrera professional marcat per l'especialització tant formativa com laboral, i l'ocupació d'un mateix

lloc de treball durant llargues temporades –sinó per tota la vida professional-. Davant aquesta postura, la visió connexionista valora la heterogeneïtat de les experiències i la polivalència.

Aquest discurs també presenta una cara cap a la virtut del canvi. Es presenta l'atracció pel canvi com un element positiu, necessari i natural. El canvi implica acció, moviment. Hi ha una atracció per canviar; la rutina, la repetició, és allò que es fa insuportable. El pas per l'entitat és, per tant, el pas per un projecte concret nou, que l'ha de permetre augmentar les seues possibilitats de ser cridat a participar de nous projectes en aquesta o en altres entitats, una vegada finalitze aquest; millorant alhora les possibilitats d'ocupació de les persones amb les que treballa i dels mateixos alumnes. Aquest és el sentit últim de les relacions amb els treballadors, amb l'entitat i amb els alumnes; una relació de profit mutu, on es deixa fora tot conflicte d'interessos entre capital i treball.

Per al treballador i la treballadora connexionista la tasca fonamental és la de gestor de contactes: una persona capaç de posar en acció a diversos actors –humans i no humans- que conflueixen puntualment en un projecte concret. Per aquesta raó, els subjectes centrals d'una entitat són aquelles persones que tenen com a funció la mediació, la connexió entre diversos recursos, persones, entitats. Aquest paper sol ser desenvolupat pels cap de projecte o per la figura del coordinador. D'altra banda, els objectes centrals són els que permeten el contacte, les relacions, l'articulació d'aliances, la posada en marxa de nous projectes. Aquest paper ho juguen de forma prou encertada les noves tecnologies de la comunicació, que ens permeten estar continuadament en contacte i a l'aguait per a respondre a la cridada a participar d'un nou projecte.

En línia amb aquest darrer argument, el discurs connexionista presenta amb el discurs del treball com a ocupació diversos punts en comú, en compartir la visió de mediació del treball. En el cas del discurs mercantilista, el treball ens aporta els recursos econòmics necessaris per a poder viure/consumir, no és una finalitat en si mateix sinó un mitjà. Però des del punt de vista connexionista, es considera que la mirada mercantil es queda curta en focalitzar el seu interès en la dimensió material de les relacions laborals; el discurs del treball com

assoliment personal posa en lloc també la dimensió material però es centra fonamentalment en la dimensió immaterial del treball, la que es considera està més relacionada amb la millora de l'ocupabilitat – contactes, informació...-; en definitiva, en treball és una font més, entre altres –les relacions familiars, els contactes acumulats al llarg del procés formatiu...- de recursos, de capitals, que milloren la nostra ocupabilitat present i futura.

9.1.5.1. L'encarnació del discurs laboral de l'assoliment a les persones entrevistades: de la qualificació a l'ocupabilitat en Mario

Fitxa tècnica

Mario va néixer a 1964 a València, i ha viscut tota la seua vida a aquesta ciutat, fins farà un parell d'anys, que s'ha traslladat a una localitat de la comarca castellonenca de l'Alt Palància on està localitzat el PGS. Ell està casat i tenen un fill d'uns 2 anys. El seu pare va muntar una empresa del moble i sa mare va ser mestressa. Té un germà que treballa com a director comercial en una sucursal d'una gran empresa automobilística.

Feu l'EGB a un col·legi religiós a València, on es va traure el graduat escolar. Posteriorment va fer un FPII de fusteria, enriquint la seua formació amb dos anys de decoració. Acabats els seus estudis es va incorporar a l'empresa familiar. Al llarg dels anys de treball ha anat fent diversos cursos per a formar-se en ferramentes concretes i nous recursos per a la seua feina.

Es va incorporar a l'empresa familiar a 1985, fins 1992. En un primer moment va passar per diverses ocupacions al si de l'empresa vinculades a la producció. Posteriorment va assumir el control de tot allò vinculat amb la producció, mentre que son germà assumia les tasques de comercialització. A finals de 1992 abandona l'empresa familiar i s'incorpora a una cooperativa del moble com a cap de producció, durant un any i mig. Quan encara estava a la cooperativa, va donar un curs d'interpretació de plànols de la fusta i el moble de formació continuada per al FOREM -CCOO-.

Després d'aquesta experiència en el camp de la formació es presentà com a mestre en una escola-taller de rehabilitació de mobiliari antic i el van agafar, abandonant l'empresa de mobles. Aquesta escola-taller la va enganxar amb un curs de formació ocupacional sobre instal·lador de fusteria i posteriorment amb altra escola-taller. Es presentà a una oposició de professor tècnic en fusteria per a FP, on va quedar en borsa. Li cridaren de la borsa per a fer una substitució de 6 mesos a l'Escola d'Art i Oficis de València. A l'any 2000 es va

traure una plaça de personal laboral en una convocatòria pública d'un centre ocupacional d'educació especial. Fruit d'aquest treball va entrar en contacte amb el centre de l'Educació Per a Adults –l'entitat local *Beta*– i li van oferir assumir la docència de taller a un PGS. Enguany és la primera vegada que treballa en un PGS com a mestre de taller.

Mario ingressa mensualment vora 1.200 euros. A més a més té alguns ingressos atípics: reparacions de mobles que fa pel seu compte, cursets que imparteix... Actualment la seua esposa no està treballant fora de la llar, encarregant-se a temps complet de la criança del fill comú.

El discurs connexionista en Mario es caracteritza per la capitalització de les diverses experiències laborals i formatives, així com la defensa de l'autonomia i l'autoexpressió mitjançant el treball.

A. La capitalització de les diverses experiències laborals:

Per a Mario, gràcies a la diversitat d'experiències acumulades per ell en relació al món productiu, pot donar una formació més propera a les necessitats i requisits del mercat laboral i així millorar les possibilitats de trobar i mantenir una feina per part dels alumnes –en definitiva, millorar la seua ocupabilitat–.

M: [] una de las cosas que más partido creo que le han sacado por donde he pasado es que... Mi visión, al estar unos años en una empresa privada en producción, valorar mucho la rentabilización del tiempo... Digamos que optimizo mucho los recursos y optimizo el tiempo, con lo cual... que me perdonen el resto de mis compañeros, pero no es muy usual, por lo que he visto yo. Y los hechos están ahí... que cuando has estado en formación ocupacional, pues mis alumnos han ido a empresa... y yo, como sé en una empresa lo que les van a pedir y qué necesitan... incluso he personalizado en la formación, porque bueno... 'Si éste tiene muy buena mano para las medidas, pues lo voy a centrar más... aparte de la formación, a éste le voy a exprimir más...' Luego otro que no tiene tantos recursos, pues lo preparo para otra cosa, que también es muy válido... Y no me he solido equivocar nunca[].

(Mario, I:148)

Aquest esdevenir laboral personal és un valor afegit corporeitzat, és a dir, que va amb el seu cos, són habilitats i destreses absolutament personals. Aquest *capital* acumulat, li permet desenvolupar una formació personalitzada, adaptada a les aptituds i potencialitats de

cadascú dels alumnes i així optimitzar la seua formació, per a traure el màxim d'ells.

M: [] si yo no hubiera pasado por todo lo que yo he pasado, sería impensable. A lo mejor me limitaría a hacer lo que marca el programa, pero yo pienso que también... L. aquí nos ha dejado un poco que saquemos el máximo jugo. Cuando estábamos en la escuela taller yo ya lo hacía, y de hecho estaban encantados, porque allí casi en los últimos tres meses personalizábamos la enseñanza... sobre todo los últimos seis, tres meses... ya con vistas a... ya teníamos entrevistas previas con empresas [].
(Mario, I:158)

M: [] Aquí lo que intentamos es formar un poco las aptitudes de cada cual... casi, casi diría que lo menos importante es si sabe hacer puertas o si sabe hacer mesas... Es si sabe hacer algo... algo útil, lógicamente... útil para él, y que además le fomente el resto de necesidades que va a tener, o que en ese momento tiene y ni él mismo es consciente[] Se trata de aprovecharse y de generar esas aptitudes que puedan ellos fomentar para promocionarse, y ahí intentar sacar el máximo de cada cual [].
(Mario, II:94)

Un altre element que aporta ell, gràcies a la seua experiència a l'empresa privada, al treball de mestre al PGS, és la seua capacitat per a 'dirigir' persones, de com tractar a les persones que tens al teu càrrec per a que acaben fent allò que les demanes que facen. És mitjançant el tracte proper, informal, fent ús d'allò que ara ve a anomenar-se 'intel·ligència emocional', és com Mario considera que s'ha de dirigir a la gent. Aquesta forma de dirigir, fent ús del tracte proper, de les relacions informals, respon a les formes de ser dels triomfadors a la lògica per projectes.

E: Y la formación previa que tienes, que has comentado, ¿te ha ayudado mucho en el trabajo que has desarrollado?
M: Sí, porque yo venía ya de dirigir gente. Dirigir gente en una empresa, aunque es otro colectivo y otras circunstancias muy distintas, pero también tienes que saberte un poco... no es el ordeno y mando, eso hace muchos años que desapareció. En una empresa consigues mucho más de la gente si 'Oye, mira, vamos a ver si podemos acabar esto antes de la una'... 'Hombre, que me cuesta más tiempo'... 'Inténtalo, venga, que yo sé que tú igual puedes' [].
(Mario, I:383-384)

B. La formació continuada com a inversió-responsabilitat individual:

En relació amb l'ampliació de la seua formació de manera continuada, Mario ens manifesta com aquesta ha estat sempre una inquietud seua. Aquesta inquietud li permet mantenir-se sempre actualitzat i es torna un recurs personal més que fer servir en el procés formatiu dels seus alumnes, tornant-se aquesta inquietud 'virtut'.

M: [] Lo que sí que tengo claro es que yo por ejemplo siempre, siempre... incluso cuando he estado en puestos de trabajo de estos hijos y cuando he estado como ahora, que no estás fijo... yo creo que la formación continua, cuando no existía incluso la palabra, yo ya la hacía. Es decir, que yo en el año ochenta y cinco u ochenta y seis estaba haciendo cursos de contabilidad... 'Ay, ¿para qué?... pues porque yo quería saber de costes, de no sé cuantos... Luego, cuando el boom de la informática, pues todos... Luego me enteré, años después, de que esto era formación continua, y yo ya me la hacía... al contrario, incluso te venían... 'Oye, ¿tú qué necesidad tienes de terminar a las ocho de la tarde de trabajar e irte corriendo con tu coche fuera de horas hasta las diez de la noche...?' Bueno, pues esa inquietud que tenía incluso cuando no disponía de tiempo... ahora la tengo más porque dispongo de más tiempo... pues también es buena, porque en un momento dado te llega un alumno y te dice: 'Oiga, es que yo tal y cual' 'Oye, pues esto hay un programa informático que lo hace así, lo hace así...' O sea, puedes... o estás actualizado. Y eso también es una virtud...[].

(Mario, II:184)

Insisteix en la necessitat de estar contínuament actualitzant-se a nivell formatiu, per a anar adaptant-se a un mercat laboral en continu canvi. Malgrat el que puga semblar, aquesta necessitat la persona entrevistada la presenta també com a virtut, una virtut que ell té i que cal inculcar als alumnes. Aquesta 'virtut' és un dels trets que caracteritza als triomfadors a la ciutat per projectes.

M: [] lo que sí que hay que tener claro es que hay que reciclarse continuamente. En un momento dado estás en el sector textil, y deja de ser rentable, y hay que pasarse a otro sector... y a lo mejor te pilla con cuarenta, o con treinta, o con cincuenta y dos. Y luego... cuando yo empecé, un ordenador era una cosa que era una nave espacial, y ahora ya lo llevamos en el bolsillo... o los móviles... Entonces, pues... yo me he reciclado y me he adaptado... y he aprendido Windows, y el Word, y el Excel, y el Autocad y no sé cuántos más...[] Y entonces, desde la enseñanza que estoy yo ahora, pues intentas decirles: 'Oye, que no solamente os tenéis que preparar bien, sino que además de prepararos bien es que tenéis que pensar que en un momento dado... no porque tú lo hagas mal, sino porque a lo mejor la empresa cambia de política de empresa...' 'No,

pero si yo soy buenísimo en mi sector... el mejor'... Perfecto, pero a lo mejor la política del mercado dice otra cosa, y se va al traste tu puesto de trabajo y mañana te encuentras que no estás en activo... ¿Y qué haces? Pues pensar siempre un poco, y actualizarte, y estar informado...[]

(Mario, II:162)

M: Hombre... yo también pienso que de vez en cuando nosotros mismos nos tenemos que auto-reciclar, entonces mi modesta decisión es intentar continuamente...[] e incluso no vería mal a lo mejor dentro de unos añitos volver un tiempo a una empresa de producción para ponerme al día otra vez... o sea, lo vería bien.

(Mario, II:178)

Així la formació continuada apareix com una obligació personal de cadascú/una, però també com una inversió anticipatòria, un recurs personal que podem fer jugar en el mercat de l'ocupabilitat com a capital incorporat.

C. Autonomia i autoexpressió mitjançant el treball davant l'alienació industrialista:

Aquest plantejament reflecteix la fagocitació d'elements inspirats, posant-los al servei del món connexionista. Aquesta concordància entre els elements inspirats i els connexionistes la trobem en la presència d'elements que tenen un clar ressò en allò que Boltanski i Chiapello anomenaren "crítica artista" (veure Boltanski i Chiapello, 2002). Concretament ens referim a les crítiques d'arrel inspirat (sobretot de la seua vessant artística, no tant de l'altra vessant religiosa) que des de la crítica artista es feina al model productiu i a les relacions de treball típicament fordistes/tayloristes.

D'una banda Mario critica la monotonia del treball productiu, la seua rutinització. Aquesta crítica troba el seu mirall macro en el marc de la crítica artista; davant aquesta monotonia, Mario ressalta el repte que implica el dia a dia al PGS. D'altra banda, també critica la manca d'un tracte humà al si de les empreses productives. Partint del reconeixement de les millors condicions econòmiques al món productiu, considera que les empreses estan bàsicament preocupades per la millora de la seua productivitat, tornant-se un entorn molt

deshumanitzat i deshumanitzant, on els problemes i necessitats de les persones no tenen cabuda. En canvi, al PGS en particular i al món de la formació en general, estàs treballant amb persones i tot allò que tinga a veure amb elles és important i s'ha de tractar d'afrontar.

M: Bueno... el trabajo en empresa, que yo he estado muchos años, era muy distinto, efectivamente. Te daba una calidad de vida económicamente a lo mejor incluso mejor, pero en el resto muchísimo peor. ¿Por qué? Porque en una empresa los objetivos son inmediatos, la capacidad de decisión no hay margen de error... quiero decir que en las empresas los errores se pagan muy caros. Y además, al mismo tiempo... es una paradoja, pero es muy monótono: es continuamente el cómo mejorar y cómo aumentar... más que mejorar, cómo aumentar continuamente la producción.[] Sí que es verdad que en industria yo he estado llevando gente, pero en industria las decisiones son muchísimo más fáciles de tomar... tú no llegas y 'Es que mi madre es alcohólica...' 'Oiga ¿y a mí qué me cuenta? Pues adiós'... Es decir, que las decisiones son muy rápidas e incluso diría que muy banales. Aquí no, aquí es todo lo contrario. Al chaval que tiene problemas en casa intentas solucionarle los de aquí y a través de los de aquí los de casa. Porque claro, sabes que si mejoras su ambiente en casa va a mejorar aquí. En la empresa eso no existe []
(Mario, II:150)

M: Hombre... La enseñanza me gusta, además me motiva mucho... He estado más años incluso fuera de la enseñanza que dentro, y a mí me gustaría seguir en la enseñanza... o sea, para mí es lo más importante profesionalmente ahora mismo. Y me motiva porque también te hace pensar en cómo mejorar ciertas cosas, o cómo cambiar ciertas cosas. No es un programa cerrado, que dices: 'Bueno, mañana me toca esto y pasado lo otro... El día antes me lo miro y mañana suelto la parrafada de que me toca esto y esto'... Aquí vas viendo día a día quién tiene unas actitudes para esto, para lo otro... Eso a mí personalmente me motiva mucho, es un desafío continuo, que también es bueno a veces el que tenga uno...
(Mario, II:145-146)

Aquests elements d'arrel inspirat de la crítica artista van ser fagocitats, com vam posar de manifest a l'argumentació teòrica, per part del tercer esperit del capitalisme, que va fer seua la crítica a la rutinització i deshumanització del treball del model fordista/taylorista, posant-los al servei del capitalisme flexible en forma de flexibilització i diversificació productiva, així com de la individuació i desregulació de les relacions laborals –que permeten una relació no-mediada, més informal i fonamentada en la confiança, entre patró i treballador-. Aquesta apropiació per part del tercer esperit del capitalisme, la entenem també com una apropiació per la lògica connexionista

d'arguments d'arrel inspirada, ja que és aquesta lògica la que sustenta la ciutat per projectes, la qual es troba al darrere del tercer esperit del capitalisme i del capitalisme flexible.

9.1.5.2. Elements complementaris del discurs laboral de l'assoliment personal a les persones entrevistades: l'exigència/atracció per tenir iniciativa com a treballador/a en Tomás

Fitxa tècnica

Tomás té 32 anys. Va néixer a Saragossa i als 5 anys la família es traslladà a viure a Gandia; als pocs mesos establiren definitivament la llar familiar a una petita localitat valenciana de les comarques centrals molt propera a València, d'uns 20.000 habitants. Fa uns mesos que Tomás s'ha anat a viure fora de casa.

La seua família la formen cinc persones contant-lo a ell. El seu pare treballà com a tècnic de relacions laborals a una empresa del sector automobilístic i sa mare ha estat mestressa. Els dos germans treballen també a empreses del sector automobilístic com a tècnics, ú de laboratori i l'altre de manteniment.

Va estudiar tot l'ensenyament obligatori –EGB, BUP i COU- a centres públics. Acabat el COU, es va diplomar en magisteri en educació espacial, i posteriorment es llicencià en pedagogia, ambdues a la universitat de València.

Tomás abans d'entrar a treballar a l'entitat en la que es troba ara va desenvolupar diversos treballs: mentre es preparava el selectiu treballà durant uns mesos de promotor d'ocupació per a barris d'acció preferent; Entre el COU i entrar a la universitat va deixar un any on va treballar a una empresa de plàstics, va collir taronges... Al llarg de la seua formació universitària va fer també feinetes esporàdiques, però bàsicament estigué centrat en la seua formació. En finalitzar magisteri, treballà durant quatre mesos com a tècnic en un centre informador juvenil.

Posteriorment, al temps que acabà la llicenciatura en pedagogia, entrà a treballar a l'entitat en la que està ara –l'ESAL *Delta*- a setembre de 1998, com a mestre de bàsica i coordinador del PGS. També assumeix la tutoria i la FOL –Formació i Orientació Laboral- del PGS. Cada any, quan s'acaba el PGS, s'encarrega també del TFIL que gestiona l'entitat. Està contractat a jornada sencera, cobrant uns 1.000 euros nets.

Tomás defensa la polivalència i el funcionament per projectes com a forma d'organitzar la vida laboral, així com la necessitat de 'crear' el propi lloc de treball.

A. La necessitat, feta iniciativa, de 'crear' el propi lloc de treball:

En Tomás trobem la pràctica continuada de crear i innovar sobre el seu propi lloc de treball, com a iniciativa personal. Considera que forma part del funcionament 'natural' del món del treball anar llançant propostes i projectes laborals, que es posen en marxa amb la pretensió de que puguin consolidar una alternativa laboral més duradora – malgrat que sempre temporal-.

E: Bien, a ver... estábamos hablando de ese lugar intermedio, ese espacio entre el trabajador asalariado y el autónomo... bueno, lo nombramos así porque no sabemos nombrarlo de otra manera, ese espacio. Tú estabas diciendo que eso es algo que se...

T: Eso es algo que desde mis comienzos profesionales yo tengo presente. Incluso la primera tentativa o mi primera iniciativa ya fue por ahí. Yo en mi casa hice un proyecto sobre algo que vi que en mi pueblo no se hacía, me presenté en el ayuntamiento, hablé con la regidora correspondiente y le dije que ese proyecto valía un dinero, que era para gastos de personal y que ese personal iba a ser yo. Por supuesto me dijeron que me fuera a casa y que ya hablaríamos, pero...

(Tomás, II:17-18)

E: O siga, la dinàmica és eixa: generar idees, propostes... i després a lo millor les paguen o a lo millor no...

T: Clar, la dinàmica és eixa. En este sector la dinàmica va per ahí... o siga, tu generes, dius 'vaig a demanar este programa'... però eixe programa comences a fer-lo debades pràcticament... Quan es consolida... tu tens que generar la necessitat, i una vegada has generat la necessitat pues diuen 'Bueno, açò s'ha de continuar fent, i si tens temps pues ho fas tu'. A mi em paguen el meu salari... entonces jo, en el meu puesto de treball, que és el de professor... jo puc omplir eixe sac de 'professor' de totes les coses que puga... Però n'hi haurà un moment que això pot esclatar i 'Jo no arribe hasta acá'. Entonces, eixes coses poden quedar penjades o es poden continuar fent si es contracta a la persona que puga. Ací funcionem un poc aixina, així funcionem un poquet tots...

(Tomás, I:303-304)

Aquesta iniciativa 'creadora' també està present en la seua pràctica quotidiana al treball que desenvolupa actualment, enriquint el seu lloc de treball actual, mitjançant la interconnexió amb altres experiències, persones, entitats...

E: Quan jo t'estava preguntant per la resta de companys que coneixes del PGS... Esta situació que tu estàs descrivint, consideres que és prou comú?

T: Sí... que estiguen en el Programa de Garantia Social i que estiguen en altres històries... jo crec que sí. Sobretot quan tens ja una miqueta d'experiència, al principi no. Jo el primer any només vaig fer lo del Programa de Garantia Social, però després la inèrcia et porta a totes eixes coses... perquè són necessàries... perquè a mi, per exemple, fer un programa d'ocupació amb suport on la meua entitat va a signar un conveni amb una empresa col·laboradora pel qual nos poden contractar a un xicon amb un cost salarial zero per a l'empresa i damunt nos donen una ajuda a nosaltres... pues jo em beneficie. Per què em beneficie jo? L'entitat promotora es beneficia perquè pot pillar pasta; l'entitat col·laboradora, que és l'empresa, també es beneficia perquè contracta a un xicon i li eix debades; i jo també em beneficie, perquè en el Programa de Garantia Social la finalitat és la inserció laboral i jo he aconseguit una inserció laboral.

(Tomás, I:305-306)

Aquesta forma de funcionar consolida el discurs de la responsabilitat personal al si del món del treball; ja no ets només responsable de mantenir el teu treball, sinó també de crear-te'l, assumint els riscos que això implica amb total naturalitat, com un repte.

B. El funcionament per projectes com a forma d'organitzar la vida laboral:

Tomás és perfectament conscient del funcionament amb una lògica per projectes que té la seua feina. De fet, ell diu trobar-se còmode al si d'aquesta lògica de funcionament. Fins i tot, considera trets de la seua persona l'implicar-se totalment en allò que estiga fent i també el fet d'il·lusionar-se ràpidament per qualsevol novetat, siga gran o petita. És aquest estat on sabent de la finitud del projectes es manté un alt nivell d'implicació i tot projecte nou és un projecte il·lusionant, on trobem trets que denoten l'estat de gran a la ciutat per projectes.

T: [] eso de decir 'He de desempeñar este servicio por un tiempo limitado y en unas condiciones óptimas'. A mí eso no me genera ningún tipo de problema.
(Tomás, II:48)

E: Ya, pero vamos a ver... uno sí sabe cuáles son sus debilidades y sus fortalezas, ¿no? Porque no me creo que tú no hagas un ejercicio de autocrítica, de reflexión. Entonces... a grandes rasgos, no hace falta que... 'Pues yo soy... creo que tengo esta virtud y esta virtud, y por otro lado tal y cual'.

T: Vale... pues puntos débiles, por ejemplo, pueden ser que no soy una persona metódica, soy bastante desordenado. Me gusta llegar al límite de las cosas, cuando no creo que eso sea una virtud y menos en el plan en que trabajamos. Y puntos fuertes... yo creo que un punto fuerte que puedo tener es que me ilusiono fácilmente con alguna cosa nueva que empieza... aunque sea cualquier cosa así muy simple, como pueda ser llevar a los chavales a hacer una práctica de vela al club náutico de [nom d'una localitat], o empezar unas dinámicas con los familiares que no se hacía antes...

(Tomás, II:245-246)

A més a més, en el moment de definir els trets característics del seu treball ideal, no planteja que pugui ser indefinit o estable, sinó que tinga una durada adequada en relació al projecte que el vol dur a terme. El projecte com a lògica de funcionament adquireix preeminència. El projecte és l'objecte prototípic d'entre el repertori d'objectes d'aquesta ciutat.

Llavors, des d'una lògica de funcionament definida en format de projecte, Tomás critica a l'administració pública per no adonar-se que la durada actual dels projectes com els PGS és massa curta i això és un problema per a executar adequadament el projecte. La idea no és que duren indefinidament sinó que la seua durada s'adapte al projecte i no a l'inrevés.

E: ¿Qué le pides tú al trabajo para que sea aceptable? Porque es que antes te iba a hacer esa pregunta; de hecho lo has planteado, que analizas las opciones que te llegan. ¿Qué es lo que... para que sea aceptable y para que sea deseable? O sea, desde aceptable a ideal.

T: Pues que puedas trabajar en un principio sin agobios, que tengas un horario flexible, que esté remunerado aceptablemente y que tenga... sobre todo que tenga una duración que te permita llevar adelante el proyecto que se trate de hacer. En función del proyecto que se trate de hacer, que tenga una duración equilibrada... que es lo que no ocurre y es lo que la administración pública o no quiere o no puede darse cuenta, porque los fondos no vienen directamente de ellos.

(Tomás, II:125-126)

De fet, no només es troba còmode funcionant per projectes, sinó que considera que la forma normal de funcionar és amb aquesta lògica. Concep la seua pràctica diària com a projecte. El funcionar per una lògica de projectes va més enllà de ser la lògica de funcionament d'un mercat laboral concret, és una forma d'entendre la vida. Aquests projectes permeten quelcom que per a ell és clau: romandre actiu. La necessitat d'activitat, d'estar fent coses, està present al llarg de l'entrevista. És aquest estat allò que es considera principi superior comú de la ciutat per projectes.

T: [] porque yo no necesito hacer proyectos... o sea, yo no soy un adicto a los proyectos que se resuelvan con financiación para llevarlos adelante. Yo puedo hacer otra serie de documentación... y, de hecho, muchos trabajos que yo realizo generalmente ni están financiados por ningún ente público ni privado, por tanto... [salt en la grabació] Simplemente es algo que me resulta atractivo...

E: ¿Quieres decir que podrías desarrollar algo de lo que te gusta de esta forma de trabajar con proyectos en una organización diferente?

T: Sí.

E: Es decir, que no sólo podrías desarrollar esas cosas que te gustan en el marco de proyectos asociados a financiación, sino trabajarías por proyectos con esa misma mentalidad en otro contexto.

T: En otro contexto, claro. Porque la práctica diaria es un proyecto. Entonces tú, en tu práctica diaria, llega un momento que vas a reflexionar sobre qué está pasando y qué estás haciendo y vas a poder dar algún giro o vas a poder cambiar alguna cosa.

(Tomás, II:138-142)

E: ¿Cómo te sentirías tú más seguro, en una gran empresa con un trabajo fijo, pero que puede desaparecer si desaparece la empresa, o con un background profesional suficiente como para seguir negociando tus capacidades en ese mercado permanente de la búsqueda de empleo?

T: Vamos a ver... Tengo mis dudas acerca de ese mercado permanente. Y tengo mis dudas también de que en esa empresa grande, donde te ofrecen un trabajo fijo, yo pudiera estar quieto mucho tiempo... en el sentido de que sí puedo estar ahí y puedo tener digamos el fijo económico resuelto, pero posiblemente no me quedaría parado e intentaría hacer otras cosas ajenas a la organización que en esos momentos me tiene contratado. Me ocurre aquí también, en el sentido de que, cuando puedo, hago otras cositas en mi tiempo libre. Si están remuneradas, mejor... y si no están remuneradas pues decido si son convenientes o no. ¿Cómo me sentiría mejor? Bueno, pues...

(Tomás, II:67-68)

C. La necessària polivalència a la feina del PGS:

Per a Tomás, la feina que es desenvolupa a un PGS, més que ser un treball característic per a una categoria professional específica, fa necessari -és el seu estat natural- la polivalència. Segons el moment i la necessitat un ha de realitzar treballs enquadrables en unes professions i posteriorment en altres. S'ha de ser per tant polivalent, adaptatiu, flexible... Totes aquestes responen a les fórmules d'inversió típiques d'aquesta ciutat.

E: Ja. Entones tu com estableixes quin és el teu camp?

T: Com? Ja... pues el dia que em diuen que açò no ho faig jo, o... Jo no tinc... o siga, jo sóc una persona ací molt polivalent. D'una altra manera, no sé si estaria treballant ací. I calculem... com jo en molts, molts puestos. En una institució educativa canvia un poc, però també... Conec gent que a lo millor estan en el PGS, però fan coses de gabinet, fan... Però ací, si jo tinguera que definir el meu perfil professional, diríem que faig de mestre... faig de pedagog perquè a tota la documentació pedagògica li tens que donar una solidesa... faig d'orientador perquè he signat moltes actes de selecció... faig de treballador social perquè done informació sobre pensions, sobre situacions administratives de minusvàlids, que ve el pare i em demana açò... faig d'educador social perquè si tinc que anar a vore a un xicon que està en casa sense eixir o... Eixe és un poc el meu perfil.

(Tomás, I:333-334)

T: [] Hi hauria que diferenciar *Tomás* dando clase, *Tomás* en tiempo libre, *Tomás* amigo, *Tomás* padre, *Tomás* guardia civil o policía...

E: Sí? Estàs en tots eixos rols?

T: Sí. N'hi han moments de *Tomás* enfermero, *Tomás* médico...

E: Mmm...

T: ... *Tomás* taxista...

(Tomás, I:352-356)

Dins d'aquesta polivalència, destaca la tasca de mediador com una de les fonamentals que s'ha de desenvolupar a un PGS. Per a Tomás és fonamental establir contactes, captar informació, estar connectat amb altres persones, amb altres recursos... En definitiva ser un node calent de la xarxa de connexions. Aquesta figura, la de mediador, és una de les mes valorades en un funcionament en xarxa, i és una de les possibilitats de grandesa a la ciutat per projectes.

E: [] La primera de las cuestiones haría referencia a la importancia que tiene en tu ejercicio profesional todo lo que se refiere a relaciones, contactos... porque mucho de lo que estás haciendo o has hecho tú es gestionar información, desarrollar proyectos... Y entonces, en ese perfil profesional parece que las redes, las relaciones, los contactos, las habilidades sociales... tienen mucho peso. Quería saber si tú opinas lo mismo y cómo describirías tu capital social en ese sentido.

T: Es una tarea fundamental en este trabajo el tener contactos. Es necesario por una serie de razones... porque la mayoría de las veces cuando acogemos algún joven que viene a hacernos una demanda, digamos que el servicio que nosotros ofrecemos no es inmediato. Por lo tanto, para empezar a intervenir necesitamos una serie de información previa: los antecedentes, que llamamos. En este sentido hay que repasar un poco la historia anterior de este joven y, por supuesto, hay que contactar a nivel de familia, a nivel de servicios sociales, a nivel de educación... para poder nosotros hacernos lo que llamamos un itinerario formativo profesional en el que podamos trabajar con un poco de sentido; y sobre todo, que dar una respuesta a esto es una demanda a nivel familiar: el decir 'Pensamos que tu recurso puede ir por ahí', después de haber estudiado al chaval y haber estudiado cómo está el mercado laboral y el mercado cultural.
(Tomás, II:1-2)

9.2. DISCURSOS EDUCATIUS PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS

En el moment d'analitzar els discursos educatius de les persones entrevistades, les línies argumentals trobades ens permeten localitzar tres marcs generals de referència d'aquests d'entre les diferents lògiques de justificació: tenim un marc de referència domèstic –entendre l'educació com a *lligam-*, un marc de referència industrial –entendre l'educació com a *instrucció-*, i un marc de referència cívica –entendre l'educació com a *dret-*.

Aquests tres marcs de referència es barregen generant tres tipus empírics de discurs educatiu híbrids: un discurs educatiu fonamentalment domèstic –entendre l'educació com una relació de *tutela*, un discurs educatiu domèstic-industrial –entendre l'educació com una relació *mestre/aprenent-*, i un discurs educatiu domèstic-cívica –entendre l'educació com una relació de *potenciació-*.

Finalment, a més dels tres marcs de referència i els tres tipus de discurs educatiu esmentats, detectem l'emergència d'un nou tipus de discurs educatiu de caire connexionista –entendre l'educació com una *relació d'intermediació-*, que s'articularia més bé a partir de la reapropiació, reciclatge i resignificació, de tots tres; amb un marc de referència de caire connexionista –entendre l'educació com a *mer instrument-*.

Els tres primers marcs de referència i tipus de discurs educatiu tenen en comú un plantejament 'substancialista' en relació a la importància de la tasca educativa; és a dir, en tots l'educació és important *per se*, és un fi en si mateix; malgrat que després cadascú ressaltarà els objectius que considere centrals per aquesta tasca educativa, que en molts casos poden no coincidir o simplement ser contraris i confrontar-se. En canvi, el quart discurs és en aquest sentit qualitativament diferent, ja que la tasca educativa perd aquesta centralitat, perd la seua rellevància *per se*, quedant instrumentalitzada i al servei d'una lògica de caire connexionista, resignificant el valor i sentit de la tasca educativa.

Seguidament passem a detallar el contingut de cadascú d'aquests discursos–els marcs de referència i els tipus de discurs educatiu–, així

com la presentació prototípica del contingut d'algunes de les entrevistes realitzades amb la intenció d'exemplificar cadascú dels discursos.

9.2.1. MARCS DE REFERÈNCIA DELS DISCURSOS EDUCATIUS

D'entrada es fa necessari recordar el treball de Derouet (1989) en relació al sistema educatiu francès –i que hem exposat més extensament al capítol dedicat a l'anàlisi dels PGS-. En revisar les institucions educatives franceses, arribà a la conclusió que de les sis lògiques societals definides per Boltanski i Thévenot, no totes estaven igualment presents a les institucions educatives franceses. Només les lògiques cívica, domèstica i industrial, permetien articular un model 'pur' d'institució educativa, regida per cada una d'aquestes lògiques. En canvi, les lògiques mercantil, inspirada i del renom, per les seues pròpies naturaleses, no permetien articular un model complet i coherent d'institució educativa, estan presents més bé en la denúncia dels models existents.

En el nostre cas particular –l'estudi dels PGS al País Valencià-, podem observar com els marcs de referència trobats per nosaltres corresponen als mateixos localitzats per Derouet, permetent-nos analitzar una traducció dels marcs generals d'aquest autor a una eina educativa específica com els PGS; reforçant així la idea de que només les lògiques domèstica, industrial i cívica, aporten sostén a un discurs sobre l'educació amb entitat pròpia.

9.2.1.1. EL MARC DE REFERÈNCIA DOMÈSTIC: EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM A *LLIGAM*

El punt clau per a aquest marc de referència es centra en el potencial educatiu del lligam que s'estableix entre docent i alumne/a, educant-se mitjançant el tarannà del mestre i la relació exemplar docent/discent.

Es defensa un tipus de relació propera, càlida, afectiva, preocupada pels problemes i les necessitats del menor; però sense perdre la distància necessària que evidencie que cadascú ocupa un lloc concret i que l'estructura és jeràrquica, estant dalt el docent i davall l'alumne/a.

La pretensió és reproduir una figura que es sembla a l'estructura d'una família, on les fortes relacions entre els membres no fan perdre el respecte a la jerarquia pròpia d'aquesta figura, així com tampoc la distribució de papers i tasques assignades.

La centralitat en el procés de formació és la del “saber estar”; és a dir, el treball docent per a la correcció i resocialització dels/de les menors. Cal que (re)apreguen les habilitats socials necessàries per a desenvolupar-se en el món adult, al que estan entrant ja. Han d'aprendre a relacionar-se amb altres persones de manera adaptativa, abandonant pràctiques o comportaments disruptius. En definitiva, allò primordial és treballar en la correcció d'hàbits i comportaments, i els continguts formatius només ocupen un paper secundari, al servei d'aquesta tasca. Així, l'èxit o el fracàs de l'entitat educativa té a veure amb la capacitat de modificar hàbits, conductes, comportaments entre l'alumnat. Són criteris difosos, subjectius i heterogenis; fonamentalment centrats en la valoració dels canvis en les actituds i de tarannà dels alumnes, com en els avanços en la seua maduració personal com a persones adultes.

Llavors, L'avaluació, des de la lògica domèstica, ha de ser continuada i processual, personalitzada i centrada en els hàbits i comportaments de cada alumne/a. És a dir, allò que interessa és veure el procés de canvi experimentat des del principi fins el final de la participació al programa, veure la seua evolució.

El tipus de formació a impartir cal que siga molt vinculada al terreny, a l'entorn, que permeta la preparació i capacitació dels menors per a la vida quotidiana. La idea és que el procés educatiu isca de l'aula i s'arrelle en l'entorn local, deixant la porta oberta a la necessària participació dels pares, amb la intenció d'aconseguir que l'aula siga només una extensió de l'educació a la llar.

El lloc ideal per a l'ensenyament, aleshores, és un espai que permeta mantenir el tipus de relació docent/discent que hem comentat adés; un espai reduït amb un grup de persones reduïdes que mantinguen una relació llarga en el temps; ja que l'establiment d'una relació com la defensada necessita temps, així com també necessita temps el treball d'hàbits i conductes. També interessa poder personalitzar l'espai,

poder decorar-ho i fer-ho més agradable i proper als propis i a les pròpies alumnes; que pugui presentar una imatge similar a una llar, un espai privat i privatiu.

Des d'una òptica domèstica, es considera que l'alumnat que arriba al PGS no ha estat capaç de desenvolupar les habilitats socials bàsiques per a funcionar adequadament en la nostra societat; i és aquí, llavors, on toca centrar els esforços educatius. És a dir, són encara immadurs, incapaços de desenvolupar-se al món adult. La responsabilitat del seu fracàs recau sobre les dues figures formatives centrals des d'un punt de vista domèstic: la família i els/les mestres. La família no ha estat capaç d'educar adequadament en valors morals centrals com ara el respecte, l'autoritat, l'obediència...; i el professorat no ha estat capaç d'adaptar el procés formatiu a les necessitats, possibilitats i limitacions de cada alumne/a, advocant-los al fracàs escolar. Aleshores, dels tres objectius fonamentals marcats per la pròpia normativa reguladora dels PGS –reinserció educativa, inserció laboral i maduració personal-, l'aposta domèstica és pel tercer. Allò fonamental és possibilitar i fomentar el procés maduratiu de cadascú i cadascuna dels menors com a persones adultes.

Els punts forts que tenen els PGS, des de la perspectiva domèstica, són: la capacitat d'adaptació a les necessitats i dificultats de l'alumnat, tant en la fase d'ideació com en el seu posterior desenvolupament; la possibilitat de mantenir una relació propera en ser grups reduïts; i el fet d'obrir la porta a un tipus d'avaluació que tinga en consideració els canvis en hàbits i comportaments. En canvi, un dels seus majors inconvenients és la reduïda durada dels PGS. Per a poder articular el tipus de relació docent/discent domèstica és imprescindible que aquesta perdure en el temps.

9.2.1.1.1. L'encarnació del discurs de l'educació com a lligam: la centralitat del 'saber estar' en la tasca educativa amb alumnes de PGS en Ana

Fitxa tècnica

Ana va néixer a una localitat molt propera a València, d'uns 35.000 habitants, a 1963. Ella viu a la llar familiar, a la mateixa localitat. Sa mare ha estat mestressa i son pare encarregat a una empresa de pintures. Són sis germans: dos d'ells són biòlegs, una estudia per a administrativa, altre estudià econòmiques, i l'altra està formant-se en tècniques de treball amb ceràmica. Actualment a la llar familiar conviu cinc persones –ella, els seus pares i dos germans més-.

La seua formació de primària i secundària es desenvolupà a un parell de col·legis concertats de religioses. Posteriorment va estudiar Magisteri a la Normal, a València, especialitzant-se en la branca d'humanes. Acabat magisteri començà estudis en Història, que té per finalitzar.

Respecte als treballs desenvolupats, acabat magisteri estigué quatre anys cercant feina sense trobar-la, fent algunes substitucions puntuals en centres privats i altres treballs esporàdics. Posteriorment, entrà a treballar a un centre municipal de formació a 1994, depenent del consistori de la localitat –l'entitat local *Alfa*, com a mestra de bàsica a un TAPIS. Va empalmar aquest projecte amb un TFIL a estiu –no ho va tornar a fer-. A l'any següent passà a treballar com a mestra de bàsica de PGS. A hores d'ara, segueix sent mestra de bàsica a dos dels PGS que té el centre en marxa: de soldadura i de paleta. A més a més, també és la tutora i la mestra de FOL a aquests dos programes.

Cada vegada que s'acaba el PGS ella torna a l'atur i és recuperada a setembre per al proper PGS. Fruït dels canvis a la legislació que afecta als PGS anteriorment treballant per un PGS només podia tenir un contracte a jornada completa, ara té que treballar a dos PGS pel mateix. Els seus ingressos personals són d'uns 840 euros.

Les lògiques dominants a l'entrevista d'Ana són les del món domèstic. La presència d'aquest món es veu clarament reflectida als plantejaments educatius d'Ana, on aposta per una educació centrada en el 'saber estar', abans que en el 'saber fer' –industrial- o en el 'saber' –cívic-; posant l'èmfasi en figures marcadament domèstiques com ara el respecte i la maduresa personal.

Des dels seus plantejaments educatius, Ana posa en qüestió certes formes de funcionament vinculades als PGS: d'una banda, el tracte llunyà i poc implicat en la tasca docent d'aquelles persones que tenen allò que ella anomena 'mentalitat de funcionari'; així com contra l'excessiva burocratització de la feina als PGS, que dificulta allò realment important, que és la tasca docent.

A. La importància de la correcció d'hàbits:

Ana destaca com allò important als PGS no és tant la formació professional que es puga impartir, no és tant que els alumnes acaben sabent fer perfectament el treball per al qual estan capacitant-se, sinó més bé el tema de treballar i corregir els seus hàbits, els seus comportaments. D'aquesta manera centra el treball pedagògic en el 'saber estar', dinàmica pròpia del món domèstic, on les normes del saber viure configuren el seu repertori d'objectes. Aquesta és l'aposta, segons Derouet (1989), dels centres educatius de tarannà domèstic.

A: ...los contenidos, éstos se quedan en un segundo plano. Y lo que más trabajas aquí es la persona: los hábitos de esa persona, la actitud de esa persona [].

(Ana, I:442)

De fet, en el moment d'avaluar-los, de qualificar-los, juga un paper central la puntuació dedicada als hàbits en un sentit ampli, pesant el mateix que la qualificació obtinguda respecte als seus coneixements adquirits –malgrat que, com es veu, no és l'únic que es té en compte-

A: [] Las notas se las llevan a casa, les damos un boletín y se llevan las notas. Las notas las tenemos divididas en dos: la valoración de conocimientos y la de hábitos. Y cada cosa es el cincuenta por cien, para que ellos valoren la asistencia, puntualidad, orden, limpieza [].

(Ana, I:642)

Des d'aquesta aposta per la centralitat del 'saber estar', Ana es queixa dels docents que no ho veuen així, plantejant això com una font de problemes i dificultats. Concretament es centra en criticar l'actitud d'alguns mestres de taller que no volen adaptar-se a aquesta dinàmica i centren la seua formació en l'aprenentatge de l'ofici que estan ensenyant, en el 'saber fer'. Llavors trobem ací la crítica alçada des del món domèstic a les lògiques formatives del món industrial.

E: *[parla de les dificultats de relació amb un company de treball mestre de taller]* ¿Y a ti qué te ha pasado, que no se dejara ayudar o que por carácter no coincidirais?

A: Que no se ha dejado ayudar. Es que es muy difícil, es muy difícil... Porque a lo mejor hay gente que no ha trabajado nunca en educación y no ha dado clases, y ha llegado aquí pensando una cosa y se ha dado cuenta de que lo importante no es el trabajo en sí, sino lo otro.

E: ¿Cómo?

A: El trabajo en sí, de decir: 'Bueno pues te voy a enseñar a poner una tubería perfecta'... Y no importarle lo demás, si te estás pegando con el otro, si vienes tarde o si has faltado o por qué. Y si se da cuenta de eso, es fácil; pero si no, es muy complicado, porque podrán saber montar tuberías pero la atención y la coordinación se pierde para los alumnos.

(Ana, I:311-314)

B. El valor del respecte:

Ana posa especial èmfasi en desenvolupar el valor del respecte a l'aula com a tret fonamental de la dinàmica de funcionament al seu si. Aquest valor es posa per damunt de la proximitat en la relació amb els alumnes. S'intenta d'una banda tenir una relació més propera que la que es té als instituts, però sempre amb el límit del respecte i marcant les diferències de paper que ocupa cadascú. Aquest valor, el respecte, a la lògica domèstica, és un dels trets definitoris de les relacions de grandesa.

A: [] lo más importante para mí es que se sienten en una mesa, que se escuchen y que sepan respetarse... para mí eso ya es bastante, y para eso tú tienes que transmitirle que lo primero es el respeto: si te está hablando mal, o si está sentado mal, hay que decírselo... y tú tienes que ser el primero en que eso lo vean, para que ellos lo cumplan.

(Ana, II: 55)

E: [] ¿Cómo me describirías un poco tu relación con los chavales, el tipo de trato que tú estableces con ellos?

[]

A: [] Yo trato de relacionarme con ellos de una manera... no sé cómo decirlo... Vamos, que nos respetamos mutuamente, pero que yo... Muy familiar, pero no muy familiar de que somos colegas ¿eh? Porque entonces ya... ahí ya hemos fracasado. Que vean ellos... lo que te he dicho antes, que nos preocupamos por ellos y que estamos al mismo nivel... pero dentro de lo que es cada uno, él es el alumno y yo soy la profesora[].

(Ana, I:575-580)

C. El foment de la maduresa personal:

Allò que la persona entrevistada ens planteja com a element motivador del seu treball és poder comprovar passat el temps que la seua feina els ha ajudat a madurar i créixer com a persones, i el fet que els mateixos alumnes reconeguen aquest fet. Ací trobem diversos elements típics de la lògica domèstica: l'actitud d'ajuda, el procés de maduració -en definitiva, de fer-se adults i responsables-, l'acció d'agraïment dels antics alumnes... són diversos aspectes que caracteritzen les relacions naturals entre els éssers al món domèstic.

A: Sí. Hay gente que viene a vernos todos los días.

E: ¿Pero cuándo? ¿Cuando han terminado las clases?

A: Sí. De normal suelen pasar y da una alegría... Y gente que te amarga el curso, de éstos que son bichitos puñeteros, que dices 'No he sudado contigo ni nada...'. Y luego vienen: '¡Hola! ¿cómo estás? ¿Sabes que me va muy bien?'. Y eso la verdad es que se agradece: ver cómo han evolucionado, y que han asentado un poco la cabeza... Y '¿Sabes que tenías razón en lo que me decías?... pues eso es lo que llena. Eso es lo que realmente llena, porque con algunos lo hemos pasado realmente mal... pero bueno, ha servido de algo.

(Ana, I:584-586)

Dins d'aquesta ajuda a la maduració dels alumnes, hi ha un punt clau que és el treball sobre la seua autoestima. Es treballa a l'aula la valoració que fan els alumnes d'ells mateixos, sobre la seua capacitat per a fer -el seu sentiment d'utilitat/inutilitat-. Per a Ana, cal començar per millorar la percepció que tenen els alumnes d'ells mateixos, sobre les seues capacitats. Superat aquest entrebanc, es pot avançar en la seua formació o en la línia que siga. Sense això, no hi ha possibilitat d'aprenentatge. En definitiva, és un previ imprescindible.

E: Uhum. ¿En qué sentido crees tú que debe orientarse la intervención con estos chavales?

□

A: Aquí, ya te lo he contestado antes. La intervención es sobre todo que se valoren... lo primero que hacemos es que se valoren, que digan: 'Yo sí que sé hacer esto, sí que valgo para... lo que sea'. Da igual la rama que sea... Una vez ya se ha valorado y ya se dice '¡Uy!, pues yo sí que sé hacer las cosas y valgo', ya viene todo lo demás: ya trabajo en clase, ya voy a buscar trabajo... porque sí que puedo hacer las cosas. Nos basamos en eso.

(Ana, I:649-652)

D. L'exigència d'implicació personal del mestre:

Ana critica allò que ella anomena 'mentalitat de funcionari', que afirma que és incompatible amb ser un bon docent i poder fer una intervenció adequada amb alumnes com els de PGS. La mentalitat de funcionari vindria caracteritzada per la postura de no implicar-se amb els alumnes, en les seues vides i problemes; de complir i fer complir l'horari amb rigidesa; de cenyir-se a una formació lligada als continguts, academicista... Aquesta crítica ve matisada pel reconeixement de les dificultats que tenen els mestres d'institut, pels pocs que són davant la quantitat d'alumnes que tenen.

Des d'ací, llavors, de manera més genèrica, ens trobem davant de la crítica que des del món domèstic es fa al dispositiu de compromís cívic-industrial que reflecteix la figura del funcionari i a l'academicisme i rigidificació d'altre dispositiu de compromís cívic-industrial com és el propi sistema educatiu regulat. Aquesta posada en qüestió de les figures de compromís cívic-industrial no és tant per la pròpia figura sinó per l'aberració de les seues lògiques que fan la pràctica educativa en un institut un espai marcat per la rigidesa i l'academicisme.

A: ¿En la escuela qué se podría hacer? Pues que sean más maestros, ja, ja.

E: Que pusieran más maestros y más...

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

(Ana, I:654-656)

A: [] me refiero a que van, cumplen su horario, su horario acaba a las cinco de la tarde y ya está... o, dentro de su horario, pues 'Yo me limito a lo que me pide Conselleria, a dar estos conocimientos, estos contenidos... y lo que me pida el director'... No implicarse más [].

(Ana, II:45)

Tornant al tema de la mentalitat de funcionari, aquesta esdevé en una manca d'atenció cap als alumnes, que ella veu clarament en els que arriben al PGS. Ana, malgrat que entén que és difícil atendre

adequadament a alumnes com els seus a aules saturades com les dels instituts, considera que aquesta manca d'atenció es troba a l'arrel del fracàs escolar amb el qual venen els seus alumnes. Des de la seua experiència, Ana considera que només prestant-les una miqueta d'atenció es generen canvis molt positius als alumnes.

A: Yo creo que es que no les han prestado... es comprensible, hay mucha gente en las clases... es una gente que molesta y que no la han atendido como debían. Entonces, como molesta, tiene dos soluciones: o la tiro de clase, o la otra es que no van a clase y no pasa nada. Yo creo que viene todo de ahí... porque viendo lo que pasa aquí cuando les haces un poco de caso y cuando ven sus notas... Porque aprueban. No todo el mundo aprueba, pero cuando hacemos exámenes sobre lo que han dado en el trimestre, que son cosas concretas que han hecho en el taller o cosas concretas que han hecho en el aula, con lo cual todo el mundo puede superarlo, entonces quieren hacer fotocopias para llevárselo a sus padres.

(Ana, I:640)

Ana planteja com el fet que la mentalitat funcionarial estiga acampant al sistema educatiu està relacionat amb certs canvis que estan esdevenint a un plànol més general, a un nivell social. Afirmar que té molt a veure amb la configuració d'una societat massa materialista i individualista. D'aquesta forma, aquesta argumentació manifesta certa enyor per un passat marcant per altres valors, altra forma de funcionar. Aquesta actitud de mirada cap el passat, com espai d'harmonia, presenta una aposta per valors domèstics davant un món on les lògiques predominants responen a altres principis, fonamentalment de caire mercantil i industrial, lògiques des d'un punt de vista domèstic, deshumanitzades i deshumanitzants.

E: ¿Y tú porqué crees que ha pasado eso? O sea, tú reflexionas y te da esa sensación de que ha habido un cambio hacia esa situación...

A: Yo creo que es la sociedad en sí, que todo el mundo pasamos un poco de todo... y como está todo muy material y muy tal, pues no sé... cada uno va a la suya...

(Ana, II:46-47)

9.2.1.1.2. Elements complementaris del discurs de l'educació com a lligam: la centralitat de l'origen familiar en Lucía

Fitxa tècnica

Lucía va néixer a 1956 a València al si d'una família nombrosa -són nou germans, comptant-la a ella-. Son pare dirigia una empresa d'arquitectes i sa mare compaginava les tasques de mestressa amb el seu treball d'infermera fins que s'ho tingué que deixar per a dedicar-se exclusivament als seus fills i filles.

Els seus germans es dediquen a un ampli ventall de professions: dos són ATS, una treballa de secretària, un és aparellador, un altre és economista, altre és director comercial, altre treballa a hisenda i altra es dedica als negocis.

Ella viu amb els seus dos fills, una filla -22 anys- i un fill -17anys-. Es va separar fa alguns anys del seu marit -ell treballa a la banca-. Viuen al mateix poble on està localitzat el PGS. Els seus fills estan estudiant: la filla estudia una FP de grau superior i el fill una FP de grau mitjà, ambdós centres privats concertats. El seu fill estudia al mateix centre on treballa sa mare.

La persona entrevistada realitzà la seua formació educativa obligatòria a un centre educatiu privat a València, així com la seua formació post-obligatòria. Posteriorment començà els estudis de filologia a la Universitat de València però no els va concloure, en coincidir-li el procés final de la carrera amb l'embaràs i la criança dels seus fills. Després d'aquesta aturada en la seua carrera formativa, retornà a la universitat per a fer magisteri i l'especialització de mestra de valencià..

Acabat aquest procés, començà a treballar a l'entitat on la vam trobar treballant al PGS, al curs 90/91 -El centre educatiu *Lambda*-. Prèviament, al temps que estudiava, compaginava amb treballs esporàdics com a docent a centres educatius privats fent substitucions i baixes.

A més de ser la professora de bàsica del PGS des de 1994 al seu centre, imparteix docència a l'ESO de francès i valencià. Ha impartit també classes de castellà a l'ESO fins que va assumir la docència al PGS. Cobra mensualment vora 1.800 Euros bruts.

La lògica dominant a l'entrevista de Lucía és la lògica del món domèstic. Aquesta lògica cristal·litza en diverses línies argumentals, entre les que destriem ací les vinculades amb el valor que Lucía li dóna a la formació i la seua importància en la seua vida.

Com exposàvem a la fitxa tècnica, Lucía no va finalitzar els seus estudis de filologia i quan es reincorporà a la universitat ho feu per a estudiar magisteri. Lucía ens planteja que la filologia forma part més bé del seu món més privat. Com ens diu, ella ‘es submergeix’ en el món de la literatura, però en principi com quelcom que es queda en l’esfera de allò personal, d’allò íntim.

E: [] ¿Y el tema de reanudar con Magisterio en vez de la Filología...? ¿Ya no te interesa la Filología...?

L: No... Es que eso es una cosa que, como yo hago una inmersión continua en la literatura, yo pensaba que eso era ya una cosa para mí, para seguir yo trabajando, porque de hecho escribo libros...[].

(Lucía, II:5-6)

Alhora, referint-se a tot el seu recorregut formatiu, Lucía considera que tota aquesta formació acumulada l’ha servit "d’adob" per a la seua vida; adoba el terreny on ella creix com a persona, influint en totes les dimensions de la seua vida.

Aquesta vindria a representar una metàfora ‘agrícola’, com a cultiu, que posa de manifest com la formació l’ha ajudat a fermentar, a créixer, com ho fa amb les plantes l’adob. Aquesta metàfora està fortament arrelada al món domèstic, i en ella ocupa un lloc fonamental el pas del temps que permet que veure els efectes de l’adob.

E: [] ¿Cómo valoras toda esa formación que has ido recibiendo?

L: A la que he recibido yo, le doy tanto valor como a la vida que estoy desarrollando. Me ha abonado el terreno, totalmente. A mí sí... Entiendo que hay otros estudios que son satisfactorios en sí mismos y que después en el mundo laboral desarrollas otras actividades porque se imponen, porque vas a parar a otro sitio... y tus estudios ahí los tienes para siempre, como una cosa solamente tuya. Pero es que yo no los tengo como una cosa solamente mía, porque a mí todos estos estudios, como te he dicho, me abonaron el terreno en el que estoy creciendo, permanentemente.

(Lucía, I:19-20)

Llavors, plantejada d’aquesta manera la seua formació personal, ens permet visualitzar-la clarament com a capital cultural incorporat en un

sentit bourdieulià³¹. Allò que es reflecteix als darrers paràgrafs és un procés d'interiorització -i per tant d'acumulació- d'un capital cultural que arriba a ser indissociable del *cos* de qui ho posseeix –a diferència, per exemple, de les titulacions i certificacions que objectiven el capital cultural institucionalitzat-. La transmissió d'aquest capital es realitza de manera informal, ocupant un paper central en aquest procés de transmissió la família –que no hem d'oblidar que una de les figures fonamentals al món domèstic-. De fet, és aquest capital cultural incorporat allò que, segons ella mateixa, li permetria desenvolupar qualsevol feina que tinguera que afrontar.

E: ¿No se te ocurre ninguno [otro trabajo] que pudieras hacer bien y que no fuera educativo...?

L: Yo pienso que, por la educación que he recibido y por los principios que tengo, haría bien lo que tuviese que hacer[.]

(Lucía, II:245-246)

La importància donada a l'acumulació de capital cultural es posa també de manifest quan fa referència a la formació dels seus fills. Ens planteja com per a ella els estudis dels seus fills són fonamentals i que això l'ha dut a acceptar treballar tant a l'ESO com al PGS alhora. Està disposada a fer l'esforç personal que siga necessari per assegurar l'experiència formativa dels seus fills.

Així com els seus pares feren tot allò que tingueren que fer per donar-li uns estudis a tots els seus germans, Lucía considera que també té que esforçar-se tant com faça falta per assegurar l'educació dels seus fills. D'aquesta manera, com ens planteja el propi Bourdieu (2001), es poden establir els lligams i els ponts existents entre el capital purament econòmic i el capital cultural.

³¹ Pierre Bourdieu (2001) ens planteja l'existència de tres tipus de *capital* -entès aquest com treball acumulat, bé en forma de matèria, bé en forma interioritzada o 'incorporada': el capital econòmic, el cultural i el social. El capital cultural al que fem referència, és un dels tres subtipus de capital cultural -els altres dos són el capital cultural objectivat i el capital cultural institucionalitzat-, i el caracteritza el fet d'estar lligat a la persona que el detenta. El capital cultural incorporat es troba 'cosificat' i requereix d'un procés d'interiorització, d'un esforç personal per poder acumular-ho.

E: Comentabas que en casa sois tres personas. ¿Eres la única que trabaja?[]

L: Sí, solamente... porque yo me separé hace seis años, y mis hijos han empezado ya... estaban en el colegio y han empezado sus estudios solamente conmigo. Entonces... como sus estudios me importan tanto, porque ya te digo que en mi casa mis padres hicieron todo para que nosotros lo tuviéramos, pues por eso trabajo en la ESO y en el PGS también. En parte porque estoy muy a gusto, y además es que yo necesito... Porque claro, dos hijos, toda la casa... Y, sobre todo, si quieres... porque son mayores, y ellos se ponen a estudiar, y yo puedo estar... pero claro, a mí me han dado unos estudios, y yo quiero que los tengan también...[].

(Lucía, I:69-70)

Aquest capital cultural cobra més importància si cap si tenim en compte com a la vida de Lucía ens trobem davant d'un certa trajectòria social descendent en comparació amb la família d'origen – amb el seu pare arquitecte i ella ara mestra-.

9.2.1.2. EL MARC DE REFERÈNCIA INDUSTRIAL: EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM A *INSTRUCCIÓ*

Amb la noció de l'educació com a *instrucció* volem caracteritzar un marc de referència que emfasitza una educació centrada en l'adquisició de pautes d'execució, del mètode de realització i dels coneixements vinculats amb tasques manipulatives.

D'aquesta manera, els aprenentatges fonamentals que ha d'adquirir l'alumnat han de ser pràctics, aplicables directament a la tasca professional. L'aposta pedagògica és per una formació centrada en el "saber fer". Es vol desenvolupar habilitats i coneixements útils per a la feina a desenvolupar. Tot allò que no responga a aquest plantejament dificultat l'optimització del procés formatiu. La formació a impartir, aleshores, trenca habitualment amb les divisions disciplinàries, cercant una formació que responga a la resolució de problemes tècnics, de tal forma que sol demandar continguts interdisciplinars, al servei de la capacitat tècnica.

Es pretén mantenir una dinàmica formativa on l'alumne desenvolupa tasques concretes, pràctiques i aplicables, i el docent resol les dificultats que vagen apareixent en el mateix procés d'execució de la tasca concreta, amb l'objectiu final de convertir a l'alumne en un

subjecte productiu autònom, en relació continuada i de recolzament amb els objectes amb els que treballa.

L'entorn formatiu s'ha de semblar el més possible a un entorn productiu real, i les pràctiques formatives s'han de realitzar en una empresa del sector sempre que siga possible, o almenys desenvolupar feines que siguen el més semblant possibles a les que haurien de fer a una empresa del sector.

L'èxit o el fracàs de l'entitat té a veure amb la seua eficàcia, provada mitjançant els seus resultats. En aquest cas específic, el resultat seria totalment òptim si aconseguiren col·locar a tots els alumnes en empreses del sector i/o les persones que no foren col·locades fora perquè es reenganxen al sistema educatiu.

De les finalitats primordials dels PGS –inserció laboral, reinserció educativa i maduració personal-, el docent ha de centrar els seus esforços en afavorir una capacitació professional que permeta l'accés al món del treball, estimulant les pràctiques productives reals i la subsunció de tota la formació que es rep als PGS a aquesta capacitació.

L'avaluació per al docent industrial és central, ja que li permet conèixer el nivell d'execució. El mecanisme típic d'avaluació és la prova 'real' de les capacitats de cada alumne, una prova concreta, puntual i repetida periòdicament per veure els avanços de cada alumne en seua execució.

Des d'un prisma industrial, les majors dificultats que presenten els alumnes de PGS tenen a veure amb la seua mancança d'hàbits productius bàsics: puntualitat, respecte als horaris, assumpció d'ordres d'un superior, suport de la rutina productiva... A tot això, cal afegir-li el seu desconeixement d'un ofici. Aquestes dificultats tenen el seu arrel en la perduda de la cultura de l'esforç personal i en la manca de disciplinament dels cossos; és a dir, en l'excessiva permissibilitat que es dona tant al si de les famílies com al propi sistema educatiu, que transforma als alumnes en persones amb unes actituds contràries a la disciplina productiva i l'esforç personal al servei de l'organització.

Des d'aquest mateix prisma, els punts forts dels PGS són: la possibilitat que donen d'adaptar la formació que s'imparteix i així poder diversificar-la segons les possibilitats i limitacions dels alumnes; podent impartir una formació a la mesura d'aquestes possibilitats i limitacions i així extraure el màxim partit a la formació de cada alumne i al propi recurs educatiu; així com la primacia de la formació professionalitzadora sobre la formació bàsica, reconeguda pel nombre d'hores assignades a cada tipus de formació, així com per la insistència des de la mateixa ordre d'orientar la formació als PGS cap al món del treball, permetent fer entrar el món productiu real en les pràctiques formatives.

Respecte als dèficits dels PGS, el més significatiu seria el baix nivell de professionalització que permet assolir un recurs com aquest, on els alumnes arriben sense les habilitats laborals bàsiques per a poder enfrontar-se amb una feina. En un sol curs s'ha de revertir aquesta situació i a més a més capacitar-los professionalment.

Altre dèficit té a veure amb la diversitat existent entre els alumnes. Ens trobem barrejats alumnes que coneixen mínimament l'ofici amb altres que no, alumnes de necessitats educatives especials amb alumnes 'només' de fracàs escolar, alumnes amb fortes problemàtiques familiars amb altres sense... Tot aquest ventall dificulta poder donar una formació que optimitze temps i recursos al grup sencer, obligant a anar adaptant la formació que s'imparteix. L'ideal industrial per maximitzar l'eficàcia d'un recurs com aquest vindria a ser el poder tenir grups d'alumnes homogenis en quan a la seua execució i rendiment en relació amb la professió concreta en la que se'ls vols formar. Malgrat això, a aquest dèficit se li pot donar resposta gràcies a una de les avantatges abans esmentades, la possibilitat d'adaptar la formació a les capacitats i potencialitats de cada alumne.

Aquest marc de referència presenta una tensió interna entre dos enfocaments de la mirada industrial en el món educatiu; d'una banda un plantejament més homogeneïtzador, normalitzador, estandarditzador..., que es manifesta clarament amb el disciplinament dels cos dels i de les alumnes en hàbits preproductius bàsics; i d'altra banda, un plantejament optimitzador, individualitzador, diferenciador,

gestor de la diversitat..., que es manifesta més clarament en la defensa d'una capacitació el més adaptada a cada alumne per optimitzar el seu aprenentatge.

9.2.1.2.1. L'encarnació del discurs de l'educació com a instrucció: el discurs de la formació en competències productives de/en Manuel

Fitxa tècnica

Manuel té 62 anys i va néixer a una població industrial de les comarques centrals del País Valencià, on ha residit tota la vida. Fill d'emigrants, els seus pares van emigrar des de la província de Guadalajara a aquesta localitat, per a treballar en una empresa siderúrgica establerta a la mateixa.

Són sis de família, els seus pares i quatre germans: un és oficial de caldereria, altra és mestra i l'altra només estudià l'EGB. Ell està casat i té una filla de 21 anys que estudia relacions laborals. La seua dona treballa com auxiliar de clínica.

Tot el procés educatiu l'ha desenvolupat a la seua localitat. Començà la seua formació en una escola unitària i estudià el batxillerat. En quart de batxiller entrà a l'escola d'aprenents d'una gran empresa siderúrgica, a 1954, simultaniejant els estudis. A partir de tercer de l'escola d'aprenents deixà el batxillerat i es va traure el títol de delineant per correspondència. Posteriorment estudià també magisteri.

A l'escola d'aprenents es va especialitzar com a fresador. Acabada la seua formació com a fresador, va desenvolupar aquesta tasca dins l'empresa durant un parell d'anys, com a Oficial de Tercera Fresador. Seguidament passà a treballar com a tècnic en organització científica del treball mitjançant oposició interna, primer en la categoria d'oficial de segona i més tard com a oficial de primera. A 1967 passà a una de les escoles que pertanyien a la pròpia empresa, com a mestre d'EGB. A 1977 li traspassaren a l'escola d'aprenents de la pròpia empresa, on donava les assignatures de formació humanística de l'FP.

A 1989, amb l'entrada del seu centre a la xarxa pública valenciana de centres d'ESO, transformaren el seu perfil professional de mestre d'EGB a mestre de taller, impartint a les branques de caldereria i metàl·lica, fent-lo professor interí –situació que manté-. Des de 1994 és mestre de bàsica al PGS que té implementat l'institut –l'IES *Kappa*-, així com també assumeix la tutoria i la FOL del PGS. Els seus ingressos personals són d'entre 1.200 i 1.400 euros mensuals. La seua muller cobra més o manco el mateix, però només treballa dos o tres mesos a l'any.

Al discurs de Manuel tenim un ventall de línies argumentals que ens permeten exemplificar el mar de referència industrial dels discursos educatius. Destriem els arguments centrats en la importància de centrar la formació en el desenvolupament de competències productives, posat el recurs educatiu al servei d'aquesta missió.

De fet, en aquest sentit, el propi Manuel valora el seu treball en funció del nivell de qualificació a impartir, considerant per tant la seua tasca al PGS senzilla per poc exigent, ja que ell només ha d'impartir una formació orientada a assolir un baix nivell de qualificació, per al qual està àmpliament preparat/capacitat.

E: [] ¿Usted dedica un tiempo a prepararse las clases, o ya no...?

M: Ya no, con los años que lleva uno...

E: No, ya... ja, ja.

M: Y además no...

E: ¿Qué quiere decir con eso...?

M: Que no son exigentes... en el sentido de que, como son cortos, pues no hay que esforzarse en gran cosa...

E: Siempre está usted con más temario preparado que ellos, que lo que ellos llegan, quiere decir ¿no?

M: Claro. Cuando tienes chavales de un curso normal, pues puedes tener gente que te pide... te pide y tienes necesidades de darle. Pero cuando tienes gente que es corta, pues entonces resulta que vas muy por encima de lo que ellos...

(Manuel, I:535-542)

A. Els objectius productivistes a l'ensenyament:

El plantejament que Manuel fa d'allò que vol aconseguir amb la seua feina té un caire marcadament 'productivista', és a dir, centra la seua postura en l'objectiu d'obtenir el 'màxim' dels alumnes; i d'altra banda, en donar el 'màxim' per la seua part per a que això siga possible. D'aquesta manera, l'eficiència, principi superior comú del món industrial, es torna l'eix de l'acció pedagògica.

E: ¿Qué valorabas tú de positivo en aquel momento del PGS? [*està referint-se al moment de posar en marxa els PGS com a oferta educativa a l'IES*]

M: Eran chavales que si no se iban a la calle, que iban a estar por ahí deambulando, y si se conseguía sacar un pequeño provecho... si sacábamos un veinte por ciento, aunque es poco, pero siempre es mejor un veinte que un menos diez.

(Manuel, II:23-24)

E: ¿Cuáles son las metas más importantes que se plantea en su trabajo cotidiano en PGS? ¿Qué es lo que usted se plantea conseguir?

M: Que saquen el máximo provecho, aprovechar al máximo las posibilidades de la gente. Que si pueden llegar a un nivel seis, que no se queden en el dos o el tres.

E: Y en relación a usted mismo, ¿se plantea alguna meta? En relación a usted mismo, a su desarrollo personal.

M: Pues intentar que eso se lleve a efecto. Intentar que lo que haga yo, que por lo menos dé fruto.

(Manuel, II:195-198)

Cal també, en ares al principi d'eficàcia, organitzar l'educació segons les capacitats dels alumnes; no es pot donar la mateixa formació a tots, uns valdran per a fer unes coses i altres per a fer altres. Des d'ací es posa en qüestió l'ideal cívic d'aconseguir mitjançant l'educació l'eliminació de les diferències que per raons de procedència i de desenvolupament personal pogueren arrossegar els alumnes. Ans al contrari, des d'aquesta perspectiva, la qüestió és desenvolupar aquelles capacitats que tinguen i ensenyar-les diferencialment, donar-les ferramentes només per allò que puguen fer. És un model educatiu centrat en un 'saber fer' diferenciat.

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

E: Entonces ¿usted qué piensa...? ¿Que se pone a todo el mundo en la misma partida de salida y que tienen que llegar todos al mismo sitio, y no debería ser así...? ¿Deberían de buscarse...?

M: Claro, lógicamente. Los coeficientes están para algo. Los coeficientes están para algo... hay quien puede destacar en matemáticas, hay quien puede destacar en música, y hay quien puede destacar en baile. Aquí pasa lo mismo. Si el chiquillo no va, si el chiquillo no vale para eso, habrá que buscarle otra cosa[.].

(Manuel, I:584-586)

B. La centralitat de les competències:

Manuel considera que la formació bàsica, amb l'única excepció de les matemàtiques, és innecessària, ja que no tenen una utilitat total i directa en el moment de treballar en l'ofici per al qual ells estan capacitant-los. Considera una errada donar-les diverses coses que puguen entorpir la formació professionalitzadora. Clarament ancorat en la lògica industrial, aquest plantejament, és contrari a la formació més acadèmica, més del saber i de conèixer, que caracteritzaria un model cívic d'educació. Es planteja una confrontació entre un model educatiu industrial fonamentat en l'aprenentatge de competències davant el model cívic d'assolir coneixements.

E: ¿Qué importancia le das a la formación básica que tú das en el PGS, en el contexto total del PGS? ¿Tú crees que es más o menos importante que la de taller?

M: Yo en principio siempre lo he dicho: la formación básica, quitando las matemáticas... las demás, francamente, no vale la pena. Lo manda la ley y hay que darla. Pero en principio, a un chiquillo que escriba 'ventana' con 'b' o que la escriba con 'v'...

E: Hombre, pero si quiere mejorar en esta vida... ¿no, Manuel?

M: Sí, pero si gasta... si tiene un determinado capital y gasta ese capital en muchas cosas, la cantidad que va a gastar en cada tipo de cosas va a ser poca. Mientras que si tiene el mismo capital y lo distribuye en tres cosas sólo, el coeficiente que le corresponde a cada cosa es mayor.

E: O sea, que tú apuestas por que se especialicen en el oficio.

M: Exactamente. Sí, sí.

(Manuel, II:395-400)

M: [] Entiendo perfectamente que un chiquillo... si escribe las palabras bien escritas, si lee bien, si tiene cultura, si sabe historia, si sabe geografía, me parece muy bien. Pero lo que no puede hacerse es... de seis horas de trabajo, si dedicas tres a prácticas y las otras tres las distribuyes en otras materias, en prácticas están poco tiempo.

(Manuel, II:402)

Coherentment amb allò que pensa en relació a la formació dels seus alumnes, en parlar de la seua pròpia, més concretament en parlar de la necessitat o no de continuar formant-se, ens planteja que només té sentit si es torna aquesta formació una eina laboral, és a dir, si es

poden posar els coneixements en pràctica al lloc de treball que s'ocupa.

E: ¿Usted se ha planteado alguna vez 'Pues me apetecería hacer un curso de...'? ¿Qué importancia le concede usted a su propia formación? O sea, ¿usted ha pensado alguna vez que le gustaría hacer algún curso de esto o de aquello? ¿Alguna vez ha pensado 'Me gustaría hacer esto...'?

M: No.

E: No. Eh... En contacto con la Conselleria ¿quién entra? Eh... ¿Me iba a decir algo, en relación a los cursos...?

M: Sí, iba a decirte que muchas veces... los cursos o cursillos, a veces es perder el tiempo, si luego no te dedicas a eso. Yo me acuerdo que al principio hice un cursillo de ordenadores, pero como luego no lo manejé se me olvidó.

E: Ahá...

M: El cursillo ha de hacerse de algo que luego tengas que trabajar con eso.

(Manuel, I:543-548)

C. La relativitat de les disciplines:

Manuel Defensa una formació bàsica que estiga al servei de la formació professionalitzadora als PGS, evitant que la formació bàsica pugui ser un entrebanc de l'altra. Per aquesta raó ell, a la pràctica quotidiana al PGS, ens conta que va adaptant allò que ell dóna a les seues classes de bàsica, com a mestre de bàsica que és, a les coses que vagen a treballar amb el professor de taller, posant al servei d'aquesta la formació que ell imparteix. Així podem veure com es trenca la compartimentalització de l'ensenyament i com es prioritza l'aprenentatge de procediments al de continguts.

En aquest plantejament trobem una aposta per una sistema de 'classificació feble' (Berstein, 1998) dels continguts docents, integrant-los al servei de la capacitació professional en la branca específica que s'estiga, esborronant-se els límits entre departaments i disciplines; davant un sistema de 'classificació forta' –típic del model cívic d'educació– que distingiria clarament continguts, evitant la interrelació entre ells, tornant-los departaments-estanc, amb disciplines clarament diferenciades.

M: [*estan parlant sobre l'equilibri/desequilibri entre la formació bàsica i la formació específica*] Yo te voy a contestar solamente por el Programa de Garantía que tenemos nosotros, porque el nuestro... creo que habrá pocos parecidos. Porque en otros institutos, a lo mejor la formación básica se la dan dos, tres o cuatro profesores. Entonces, esos tres o cuatro profesores... el profesor de matemáticas, tienen matemáticas de nueve a diez y a las diez se marcha, y acude el de lengua o acude el de FOL o acude el otro, el que sea. Entonces, si le faltan cinco minutos, no empieza la materia siguiente porque en cinco minutos no se puede empezar. Mientras que aquí no hay ningún problema: como es continuo, están mis horas conmigo, hay veces que de la segunda hora le quito un cuarto de hora porque la necesito en la primera. O de la primera termino diez minutos antes porque me viene bien y empiezo la otra. Y en matemáticas aprovecho para dar lecciones de lenguaje. Aparece la palabra 'triángulo' y entonces les digo que 'triángulo' es una palabra esdrújula, se acentúa en la 'a'... porque, en fin, compagino matemáticas, ciencias, lengua, de todo. ¿Por qué? Porque como soy el mismo que da todo, no tengo que pedirle cuentas a nadie y entonces lo creo conveniente. El profesor de matemáticas en un instituto creo que nunca les dice: 'Triángulo se escribe con un acento en la 'a' porque es esdrújula'.

[]

M: Hay que aplicar las cosas cuando surgen. No esperarse: 'Eso lo explicaremos de nueve a diez porque de nueve a diez toca lenguaje'. Si sale ahora a las ocho de la mañana, ¿por qué tengo que esperarme yo a la...?

(Manuel, II:114-118)

E: [] ¿Cómo se coordinan ustedes? En el marco de PGS... me refiero a cómo acuerdan, cómo funcionan...

M: Nada, yo... En principio hay cosas que son comunes. Por ejemplo, el Trazado, Dibujo y Croquizado, hay cosas que sirven para lo de él... Y cuestiones... por ejemplo, él me dice 'Mañana voy a empezar a hacer tubos'... Bueno, como yo he preparado la cuestión de longitud de circunferencia, entonces yo preparo las hojas correspondientes para esas fichas, que trabajen sobre eso [].

E: ¿Las clases teóricas también?

M: Las clases teóricas también. Entonces él me dice 'Oye, que mañana voy a empezar... vamos a hacer una cuestión de una escalera', y me interesa pues teorema de Pitágoras. De hecho, yo tengo una serie de fichas hechas, y a lo mejor voy por la ficha veinticinco, y mañana hago la setenta y tres. ¿Por qué? Porque me dice 'Oye, que voy a hacer esto', y la setenta y tres trata sobre ese tema. Entonces la veintiséis, veintisiete y veintiocho se quedan aparcadas de momento, y me pongo a trabajar con lo que él va a pedirles a ellos, yo lo voy anticipando.

(Manuel, I:341-344)

D. La resolució de problemes com a estratègia:

Seguint la línia argumental dels paràgrafs darrers, també trobem com Manuel fa ús de pràctiques didàctiques que responen a lògiques que, des d'una mirada superficial, ens parlen d'altres móns. Com es pot llegir baix, Manuel tira mà de vegades de l'entorn familiar i de recursos externs a l'aula, implicant-los en la resolució de les tasques desenvolupades a l'aula. Aquesta aposta que, d'entrada, sembla ser una aposta domèstica –ja que sembla diluir els límits entre llar i aula, i vincular l'educació amb el recursos ambientals i locals, com s'espera d'un model educatiu domèstic–, està posada al servei de la formació en resolució de problemes, és a dir, pretén formar en l'habilitat de trobar solucions als problemes amb els que s'enfronta. Aquest és un aprenentatge de caire industrial, ancorat en la formació de competències –competència en resolució de problemes–, en el 'saber fer'; de tal manera que allò que es fa des del món industrial és posar al servei de la seua lògica una pràctiques didàctiques que, d'entrada, no semblen respondre ortodoxament als principis industrials.

M: [] Esta mañana, sin ir más lejos, uno había puesto 3.2 decámetros igual a 30 metros. Y tenía el ejercicio hecho, trabajando con esos 30, y yo le he dicho: 'Tienes el ejercicio mal, busca el fallo y me lo cuentas'. Pero claro, no le iba a decir: 'Has puesto 30, en vez de 32', esto no. A veces, le digo: 'Tápate el ejercicio, déjate solamente el enunciado, y haz el ejercicio otra vez. Y luego comprueba, y no hagas trampa, porque si destapas y te copias lo mismo te va a salir igual de mal'. Yo lo que no puedo decirle es: 'Te has equivocado, has puesto 30, en vez de 32'. Tiene él que buscar a ver dónde está el error.
(Manuel, I: 384)

M: [*està parlant de la situació en la que un alumne li demana que l'explique on està l'errada a uns exercicis fets a classe*] No se lo digo yo, hay veces que me pregunta 'Esto, tal'... Le digo 'Pregúntale a tu padre, a tu madre o a tu abuela'... 'Uy, ¿por qué no me lo dices tú?' 'Porque si te lo digo yo... a mí no me costaba nada hacerte una fotocopia de la hoja, dártela y ya está hecha. Investiga. Pregúntale a tu padre qué significa esto, porque tu padre posiblemente lo sepa... o pregúntale a tu madre, a tu abuela... en fin, muchas cosas de ésas no se aprenden solamente en la escuela'. De hecho... de hecho hace unos años, en geografía les di unos mapas, les di unos ríos, y allí les ponía el nombre de los ríos y aquí los números. Y me tenían que decir 'Este río es el uno, éste es el siete, éste es el nueve...'

E: ¿De la Comunidad Valenciana, el mapa?

M: Sí, sí. Y les dije: 'Ojo, que hay ríos que en este atlas que os dejo no están, tenéis que buscarlos en otros atlas' [].

(Manuel, I:386-388)

9.2.1.3. EL MARC DE REFERÈNCIA CÍVIC: EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM A DRET

Amb aquest rètol fem referència a un marc de referència educatiu, des del qual es considera l'educació com un instrument social que pretén reduir les diferències entre els individus d'una societat concreta mitjançant una formació que permeta la promoció social dels ciutadans i ciutadanes. Des d'ací, l'educació es torna dret ciutadà que l'Estat ha de garantir.

D'aquesta manera, en la relació mestre/alumne el plantejament cívic pretén evitar qualsevol tipus de tracte preferencial i diferenciat dels alumnes. S'ha d'impartir la mateixa formació per a tothom i avaluar-los amb els mateixos criteris. Es posa especial èmfasi en la importància en la formació bàsica, ja que aquesta és una eina que li pot servir a l'estudiant en diverses tasques diàries per a desenvolupar-se com a ciutadà. També es fa èmfasi en la formació de FOL – Formació i Orientació Laboral-, sobretot en relació amb els drets i deures laborals, amb la idea de donar eines que permetan als alumnes poder conèixer les seues obligacions i defendre els seus drets al món del treball.

En la línia d'impartir la mateixa formació per a tothom, es prefereix emprar materials i textos on estiguen acordats els coneixements a impartir per a que puguen partir del mateix punt que la resta d'alumnes de PGS. Aquesta és una forma de donar un tractament homogeneïtzant a tota la població.

En la naturalesa de l'educació, trobem l'esforç de la societat per reduir les diferències/desigualtats de partida, que es troben en el seu si, possibilitant l'ascens social de les capes més desfavorides de la societat. Per a respondre a aquest recte, el docent cívic defensa com a espai més adient entitats públiques que tinguen assignada aquesta funció, ja que aquestes poden i deuen viure al marge de les forces i les dinàmiques del mercat i de qualsevol altra influència que la faça desviar-se dels seus objectius.

Per al docent cívic els alumnes de PGS representen el fracàs del sistema educatiu en assolir un dels seus objectius fonamentals:

homogeneïtzar les oportunitats i eliminar les desigualtats socials; ja que aquests representen un col·lectiu de persones que parteix amb desavantatge en el moment de la recerca d'un lloc de treball o per continuar el procés formatiu, en no haver assolit el certificat GESO – Graduat de l'Educació Secundària Obligatòria-. Aquest fracàs es pretén revertir amb una eina compensatòria com és el PGS, amb la pretensió de que millori la posició dels alumnes de fracàs escolar en el moment de cercar treball i/o que les possibiliti també la tornada al sistema educatiu regulat.

Des del punt de vista cívic, els PGS fonamentalment presenten problemes, ja que són una eina massa feble, difosa i poc regulada. Per donar resposta a la situació en la que es troba el col·lectiu d'alumnes al qui va adreçat: la seua durada és molt curta, la formació és de baix nivell així com també el seu reconeixement oficial. Malgrat això, com a positiu té ser la darrera alternativa per reenganxar als alumnes al sistema educatiu i/o de donar-les una oportunitat una mica millor en el moment de trobar treball.

Respecte als tres objectius fonamentals, el discurs cívic el trobem més centrat en la reinserció educativa, ja que aquesta permet de nou col·locar a aquest col·lectiu en l'espai articulat per la societat amb la pretensió d'eliminar les diferències d'origen, posant en posició d'igualtat a tots els ciutadans.

9.2.1.3.1. L'encarnació del discurs de l'educació com a dret: el discurs de l'educació compensatòria de/en Almudena³²

El món cívic es troba molt present a les línies discursives d'Almudena, de les que ressaltem dues; les que fan referència, d'una banda, al fet de considerar la posada en marxa del PGS com una aposta ètica, per damunt d'interessos personals. D'altra banda, tenim la necessitat de control sobre l'oferta de PGS per part dels centres educatius públics, considerant aquest com una forma d'assegurar una formació respectuosa amb els drets dels alumnes.

³² La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 488.

A. L'aposta pels PGS entesa com aposta cívica:

Ens plateja com la posada en marxa del PGS ha estat més bé una cabuderia seua, perquè malgrat que ella es troba en una situació en la qual pot triar la docència que vulga, i per tant no necessitava del PGS, va decidir que era necessari donar una resposta educativa als xavals que tenien al propi centre i que no volien seguir estudiant però que no tenien cap preparació encara per a anar a treballar, i aquesta alternativa educativa és el PGS. Aquesta postura, el ser capaç d'anar més enllà dels interessos particulars, és entesa des de la lògica cívica com la seua fórmula d'inversió característica.

E: [] Luego... una de las preguntas que nos llamaba un poco la atención era el hecho de que después de estar en una situación relativamente estable... estable más o menos dentro de lo que cabe, estable en el mundo de lo profesional... y teniendo en cuenta que los PGS, como tú comentaste también, no son exactamente una perla... por lo menos no se ve así, ni se le reconoce como tal, ni a vosotros se os reconoce vuestro trabajo... Es decir, teniendo en cuenta todo eso, que hace que mucha gente no quiera saber nada de los PGS, entonces... ¿qué te motiva a ti a haberte metido de cabeza...?

A: Yo creo que sí que lo dije en cierta manera, y era...

E: Sí, en la entrevista comentabas cosillas... que te gustaba, que era un tipo de población...

A: No, no, no... Pero creo que incluso dije que consideraba que había un espacio... es decir, un grupo de gente que no tenía espacio dentro de la LOGSE. Hay mucha gente que no quiere seguir la ruta educativa marcada por la LOGSE y que abandona los centros porque lo que quiere es insertarse en el mundo laboral, pero sin ningún tipo de preparación. Entonces, lo que considero, desde mi punto de vista, es que tienen que tener un mínimo de preparación para la inserción en el mundo laboral y eso lo pueden proporcionar los PGS. Aquí, en el centro, era ideal montar uno que tuviera que ver con comercio, porque había formadores específicos porque existe el departamento de comercio.

E: Uhum.

A: Yo creo que es por cubrir un espacio que está... está en la ley, porque existen los PGS... está, pero está muy poco explotado. O sea, que no... la gente no lo asume y, como te decía antes, creo que cada centro debe asumir los casos en los que vea que esto es... Entonces... simplemente por mi condición personal y porque interpreto que esto es necesario, pues lo he hecho.

(Almudena, II:9-14)

Alhora, darrere de l'aposta personal per cobrir la docència al PGS s'amaga també una opció 'solidària' amb les persones que es troben per darrere d'ella en la tria de docència al seu seminari. Ací seria el

seminari docent al que pertany la persona entrevistada, l'entitat col·lectiva que es posa per davant del seu interès particular.

A: [] El hecho de que yo dé lo de Garantía Social lo que permite es que un compañero que va detrás de mí pueda seguir en el centro.

E: Uhum. Así que, si se diera el caso de que el año que viene tuvierais la mala suerte de que no os aceptaran el PGS, el problema sería que algún compañero tuyo sufriría...

A: Sí, sí. Y es otra de las cosas que me motiva. Pero, desde luego, si no me motivara el hecho de los alumnos o el hecho de hacerlo, yo no lo haría.

E: Sí, está claro.

A: Porque eso es evidente... no es ninguna cosa super maravillosa, aunque los resultados...

E: Ja, ja, ja.

A: No, es verdad. Yo estoy contenta, y me gusta, y además estoy gratificada. Han hecho un montaje maravilloso al final de curso de un supermercado y tal... Pero... pero vamos, eso también es importante: la situación en la que pueda quedar la estructura de mi seminario. O sea, que...

(Almudena, II:26-32)

B. La defensa de la presència i/o control dels PGS des dels centres públics:

Respecte a la diversitat d'entitats que gestionen PGS, ens planteja que d'entrada no la veu malament, però que caldria millorar la posició legal i administrativa dels PGS. Caldria regularitzar la seua presència a tots els centres públics de secundària, i no només això, sinó també que aquells PGS que no estigueren al propi centre educatiu, estigueren davall el control d'aquests. En definitiva, posar davall el control dels centres públics de secundària tots els PGS que s'implementen. Això permetria passar dels PGS com un programa que uns posen en marxa i altres no, amb criteris i raons diverses, a convertir-los en una alternativa real més del procés educatiu dels estudiants de secundària. Pretén, amb aquesta 'reforma' de la situació actual, garantir l'ideal cívic de l'educació per a tothom des de l'administració pública, convertint al PGS en una eina de la formació compensatòria de tot centre educatiu.

E: Después de la cantidad de años que llevas en escuelas, institutos y esto... ¿hacia dónde crees tú que debería orientarse la intervención en PGS?

A: Hombre, yo creo que debería ser una parte más del proyecto curricular del centro, que debería estar incluido en todos los centros... que todos los centros tienen alumnos que podían pertenecer a un PGS... y no como panacea, sino

como una alternativa a cierto tipo de alumnos... Y que debería ser obligatorio, fíjate lo que te digo.
(Almudena, I:287-288)

E: Y de este otro tipo de entidades, ¿le ves alguna ventaja a que un PGS se haga en un ayuntamiento, o en una ESAL, o en un centro privado...?

A: Hombre, yo creo que...

E: Bueno, o inconveniente.

A: Nunca... nunca lo encuentro mal. Lo único que creo es que el llegar hasta ahí es más difícil, porque los chavales tienen que enterarse de esa oferta por otros caminos. Mal yo no lo veo, porque algunos igual están en un sitio donde no pueden hacerlo dentro de su centro educativo, porque no existe... entonces, mal no lo veo. Lo que veo es la dificultad de información de que existe todo esto.

E: De que llegue al chaval...

A: Exacto... pero mal, no. Ya te digo que prefiero que sea dentro, integrado dentro del sistema educativo... Integrado en el sistema educativo... incluso que se pudiera desviar desde el sistema educativo, o desde el propio centro, a otros módulos de Garantía Social. Pero que estuviera siempre dentro de los centros o controlado por los centros educativos.

(Almudena, II:155-160)

9.2.2. DISCURSOS EDUCATIUS PRESENTS ALS/A LES DOCENTS DE PGS

Com dèiem al principi, els tres marcs de referència es barregen generant tres tipus empírics de discurs docent híbrids: un discurs docent fonamentalment domèstic –el discurs de l’educació com una relació de tutela, un discurs docent domèstic-industrial –el discurs de l’educació com una relació mestre/aprenent-, i un discurs docent domèstic-cívic –el discurs de l’educació com una relació de potenciació-.

9.2.2.1. EL DISCURS DE L’EDUCACIÓ COM UNA *RELACIÓ DE TUTELA*

Amb la consideració de l’educació com una relació de tutela volem ressaltar el tipus especial de lligam que s’estableix en el marc d’aquest discurs entre docent i discent, de protecció i de correcció alhora. En aquest marc, el/la docent desenvolupa el paper de guia i exemple cap als/a les alumnes, sent aquests elements eines educatives fonamentals.

A més a més, una altra eina educativa clau és l'establiment d'una relació afectiva intensa amb l'alumnat. Aquest tipus de lligam es considera imprescindible per a aconseguir resultats educatius.

Per últim, un altre punt clau és la defensa d'una necessària continuïtat educativa entre l'aula, la llar i l'entorn immediat. La tasca educativa no és només potestat de la relació docent-discent, sinó que per a assegurar aquesta feina han de participar activament en el procés educatiu els pares i mares, i s'ha d'ancorar aquest procés en la vida quotidiana de la comunitat en la que estiga inserit el centre educatiu.

A les entrevistes trobem un grapat de línies discursives emfasitzades en el marc d'aquest tipus empíric de discurs, creuades pels elements exposats als paràgrafs anteriors -la consideració del/de la docent com a guia i exemple; la defensa de la relació afectiva docent/discent com a instrument educatiu; i la necessària relació de continuïtat del trinomi família-escola-entorn-, que tractem seguidament una per una.

9.2.2.1.1. El discurs de la correcció d'hàbits:

Des d'aquesta línia discursiva allò que es defensa és que en la tasca educativa allò imprescindible és la correcció dels hàbits i les actituds dels/de les alumnes. Aquesta és la peça clau per a poder fer després qualsevol altra cosa. Sense un canvi d'actituds i hàbits no hi ha res a fer.

Llavors, cal 'l·limar' les seues habilitats socials, que s'han anat quedant molt endarrerides als de la resta de companys i companyes de la seua edat, fonamentalment perquè l'alumnat de PGS 'no té molta capacitat'. Aquesta seria la part més difícil de la seua feina, inculcar-les 'bones maneres'. En definitiva, toca reformar-los per a que sàpiguen comportar-se, educar-les en 'bones costums', en el 'saber estar'.

Aquesta focalització en la correcció d'hàbits i costums posa de manifest una lògica domèstica docent, centralitzada en els modals dels alumnes -un dels objectes del repertori del món domèstic-, en el 'saber estar'; davant els postulats industrials de capacitació professional -

'saber fer'- o els cívics d'assimilació de coneixements -'saber',
'conèixer'-.

9.2.2.1.1.1. L'exemplificació d'aquest discurs: la pràctica d'un model educatiu integral centrat en la correcció i disciplinament d'hàbits i conductes de/en Manuela³³

La edat i el paper del temps ocupen una posició important als plantejaments educatius de Manuela. Ella considera que certes coses no s'entenen fins que no es té certa edat, i que per tant, toca des d'aquelles persones que ja la tenen ajudar a les més joves, fer-les entendre, obrir-les els ulls, donar-les consells per a que sàpiguen allò que les convé...Des d'ací s'estableix una clara jerarquia entre l'adult que ja és conscient de les coses com són, i per tant es correspondria al 'gran' en la lògica domèstica; i la menor d'edat, la qual encara no sap com són les coses perquè no té capacitat encara per a saber-ho, situant-la en l'estat de 'petit' al si d'aquesta lògica.

E: ¿Cuál sería el episodio de conflicto más importante que has tenido en el último año?

[]

M: Uuh, adaptarme a la edad de los dieciséis años... Uuf, ése ha sido... ya se me había olvidado lo que era la gente tan joven...

E: ¿Por qué?

M: Pues porque vienen con muchos pájaros en la cabeza, tienen muchas ganas de... no sé, sus conversaciones son... es normal, son los chavales, que si éste y el otro y el de más allá... Y claro, meterlas aquí, que tienen que apechugar, pues claro...

E: Porque tú claro, en Zaragoza estabas con gente más mayor...

M: Sí, de veinte, veintiuno, veintidós, veintitrés... Alguna de dieciséis o diecisiete, pero muy pocas. Claro, la gente ya sabe a lo que viene, entonces... A los dieciséis años se nota[].

(Manuela, I:281-288)

E: En la situación actual, en la que estás en un trabajo que te gusta, ¿de qué protestas?

M: [] lo único que protesto es cuando veo que una chavala, pudiendo aprovechar el tiempo, lo pierde. Eso me duele, me duele, porque como

³³ La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 472.

educadora veo que, aunque la chavala no lo vea, yo lo veo; que los años se pasan rápido[].
(Manuela, II:233-234)

Aquesta responsabilitat genèrica que tenen els adults es concreta als PGS per part de Manuela en habitar-les a realitzar esforços personals i a disciplinar les seues pràctiques, a entendre que el treball és esforç i que no hi ha altra forma de treballar que esforçant-se. Aquest procés de reeducació es fa des de l'afecte, des de la proximitat, des de l'estima. La qüestió per tant és que desenvolupen habilitats bàsiques per a poder desenvolupar qualsevol tipus de feina: respecte als horaris, aguant en el lloc de treball, perseverança...; elements que són una ajuda per a totes les parcel·les de la seua vida. Ací, per tant, la rellevància de la capacitació professional queda en un segon plànol, centrant-se Manuela en la formació i disciplinament en hàbits bàsics que poder ser emprats en molt diverses facetes de la seua vida, entre elles a la feina.

M: [] si te tuviera que decir la diferencia que encuentro desde el inicio hasta ahora que estamos ya al final... Ha habido un camino... un camino de lucha, porque es un poquito duro el tener que habituarlas a un esfuerzo personal... [] el volverlas a habitar a un horario, el motivarlas a que esto les va a servir para la vida, es una labor de cada día. Es la gotita de agua que va cayendo en la roca, yo siempre pienso en esa imagen...
(Manuela, I:58)

E: Y, de todas esas tareas, ¿cuál es la que te resulta más difícil y la que más te gusta?

M: La más difícil es hacerles trabajar. La más fácil... bueno, la más fácil en el sentido de más gratificante, hablar con cada una personalmente.

E: ¿'Hacerlas trabajar' qué quiere decir? ¿Que cumplan? O sea, ¿que produzcan?

M: Claro. Ellas se han comprometido a una serie de actividades en el centro. Aquí es coser, hacer las distintas operaciones que llevan las prendas de vestir... y bueno, pues hay que hacer cantidad, porque cuanto más cantidad se hace, más se perfecciona una para la velocidad que después te van a pedir en un taller[].

(Manuela, I:367-370)

9.2.2.1.2. El discurs de la despreocupació familiar:

El model educatiu domèstic pretén ser una continuació de l'educació a la llar, en la família, i aquesta cadena es trenca si els pares no s'impliquen en l'educació dels seus. Aquest discurs sol emfasitzar els excessos de permissibilitat així com la manca de seguiment dels pares en relació al procés educatiu dels fills i filles

Des d'ací es critica la manca d'implicació que presenten actualment la majoria dels pares en el procés educatiu dels seus fills i filles, fins i tot el seu desinterès; ja que des de la lògica domèstica els pares són els principals agents socials i la família la “pedra angular” del seu model de societat, és la forma harmoniosa d'ordre del món domèstic.

Aquest discurs xoca amb el dispositiu de compromís cívic-industrial que implica el sistema educatiu regulat quan es dóna excessiva importància al paper dels pares en el procés educatiu. Des del plantejament cívic-industrial, no és que els pares i les famílies no importen, però ocupen un lloc més secundari, demanant-les més bé una postura de guarda i custòdia dels seus fills i filles més que una implicació en la formació dels mateixos, per a la qual cosa s'ha preparat un cos de professionals –el cos docent-. De fet, una excessiva implicació de les famílies pot considerar-se una intromissió.

9.2.2.1.2.1. L'exemplificació d'aquest discurs: la corresponsabilitat de pares i centres educatius en l'educació dels fills de/en Pedro

Fitxa Tècnica

Pedro va néixer a la ciutat de València a 1975. Forma part d'una família nombrosa, amb quatre germanes i un germà, a més d'ell. Son pare està jubilat, va treballar en un primer moment al camp, i més tard es feu transportista. Sa mare ha estat sempre mestressa. La família sempre ha viscut a València. Pedro fa un any que viu independitzat de la llar familiar, a la mateixa ciutat de València.

Respecte al treball dels seus germans: una de les germanes treballa al món de les assegurances, altra germana és higienista dental, altra és comercial i la darrera és mestra. Son germà regenta una empresa de transports.

El seu recorregut en l'educació obligatòria ha estat en escoles privades concertades. Des de cinquè tota la seua formació ha estat al mateix centre, que és casualment el centre per al qual treballa a hores d'ara. La formació post-obligatòria la feu en l'FP d'Electrònica de Comunicacions. Acabada aquesta, començà Telecomunicacions a la Universitat Politècnica de València però deixà la carrera al segon any, tornant al mateix centre on havia fet l'FP per a fer altra especialització d'FP en Electrònica Industrial.

Des dels 18 anys compatibilitzà els estudis amb un treball al sector serveis, per a cobrir les seues despeses personals. Acabat el seu procés de formació, va estar treballant en un servei tècnic de ràdio i televisió durant uns mesos, i posteriorment se li cridà per a treballar com a professor auxiliar de taller al centre on s'havia format i on treballa des de 1998 –el Centre Educatiu *Lambda*. Ací el trobem nosaltres en entrevistar-li, assumint la tasca de mestre de taller d'un PGS de la branca d'electricitat, a més de ser professor auxiliar de taller en grups de segon cicle d'FP.

És el primer any que treballa com a mestre al PGS. A més de ser el professor d'específica al PGS, s'encarrega de la Formació i Orientació Laboral –FOL- i és el tutor del grup. Cobra mensualment entre 1.800 i 2.100 Euros bruts.

Pedro considera que gran part del problema que tenen els xavals de PGS és responsabilitat dels seus pares, plantejant que no es preocupen el suficient i que per això finalment els menors acaben passant d'estudiar. Malgrat això, també considera que possiblement els pares tenen una capacitat limitada d'acció sobre els seus fills i que, per tant, tal volta moltes vegades no pugen fer més d'allò que fan.

Acompanya a aquesta crítica matisada de les mancances en la implicació familiar en l'educació dels seus fills i filles, una crítica també en la mateixa línia als centres educatius, bàsicament als públics, perquè no saben tractar a aquest tipus de menors. Malgrat això, també matisa aquesta crítica, considerant que tal volta la grandària dels grups a les aules normals de l'ESO siga la raó de que no es done l'atenció que necessiten a aquests menors, rebaixant així la força de la crítica.

En definitiva, planteja una responsabilitat compartida entre el centre educatiu i els pares en l'educació dels fills/alumnes, i per tant, els problemes o la manca d'adequació a aquests menors, tant a casa com a l'aula, està a l'arrel de la seua situació actual, en la seua 'decadència'.

Així es cristal·litza la continuïtat entre l'aula i la casa, tòpic de les entitats educatives regides per una lògica domèstica (Derouet, 1989).

E: Y en tu opinión, ¿cuáles crees que son las causas que les han llevado a estar dónde están?

P: Uf. Pues, que no hacían nada... Tampoco quiero decir que por culpa de los padres... aunque siempre pienso y considero que es una parte muy importante en la educación del chaval, pero hay veces que los padres tampoco pueden poner remedio a muchas cosas. Yo creo que eso: la formación que han tenido en el colegio como en casa, los colegios donde hayan ido, etcétera, etcétera. Porque todos me han venido de la ESO suspendidas un montón, expulsados de clase continuamente... Y es un saber no tratarlos... que es difícil, cuando son treinta no es lo mismo que cuando son quince... Cuando es un colegio, que tienes que dedicarte a la clase y todos al mismo ritmo y hay mucha diferencia entre niveles[.]

(Pedro, I:191-192)

9.2.2.1.3. El discurs de l'autoestima deteriorada:

Aquest discurs representa un dispositiu de compromís domèstic-inspirat, centrat en un dels elements a cuidar en la tasca docent: la millora de l'autoestima de l'alumnat. Parteix de la premissa de que els i les alumnes arriben als PGS amb l'autoestima deteriorada bàsicament per les experiències educatives prèvies i/o per un entorn familiar poc afavoridor.

Llavors, es torna una tasca fonamental del treball docent l'acompanyar en aquest procés íntim de recuperació de l'autoestima, per a extraure de cadascú i cadascuna tot allò que duen dins i que, de fet, tots i totes duem dins. En aquest procés el/la docent fa de guia, d'acompanyant, d'adult amb vida recorreguda, i per tant amb els requisits d'un *gran* que acompanya a un *petit* en el seu procés de creixement.

En definitiva, cal traure allò positiu que tots tenim dins, cal ajudar als alumnes en aquest procés d'autodescobriment de les seues potencialitats. Aquest discurs xoca frontalment amb el plantejament industrial de les diferències naturals entre persones, on la qüestió no recau en un problema d'autoestima, sinó en una manca d'adaptació i optimització del procés d'ensenyança/aprenentatge. No cal centrar la tasca educativa en millorar la seua autoestima, sinó en ensenyar-les a fer ús de les seues condicions naturals i en disciplinar-les. Llavors, des

d'ací, el seu fracàs té dues fonts, la manca d'hàbits de disciplina i la manca d'una formació adequada a les seues potencialitats, i en això cal centrar la formació.

9.2.2.1.3.1. L'exemplificació d'aquest discurs: l'enfortiment de l'autoestima com a tasca educativa de/en Eva

Fitxa tècnica

Eva va néixer a València a 1976. La seua família ha viscut dos anys a Madrid i uns quatre anys més a Albacete des de que ella va néixer. Aquests canvis es degueren al treball de son pare. De totes formes, la llar familiar, amb l'excepció d'aquests dos canvis, sempre ha estat localitzada a la població valenciana on està desenvolupant-se el PGS.

Ella viu en casa dels seus pares, què tenen 41 –mare- i 50 –pare- anys respectivament, i tenen estudis primaris. Son pare es dedica actualment a la compra i venda de roba, i sa mare és mestressa. Són tres germans a la família; ella és la germana del mig. La seua germana major -28 anys- és mestra d'educació musical i viu a Albacete. Son germà -20 anys- terminà el graduat escolar i es posà a treballar amb son pare, i viu a la llar familiar.

Quan Eva cursava setè d'EGB s'anaren a Madrid, on acabà l'escola. Després anaren a Albacete, on finalitzà el Batxillerat, i a la tornada al poble on viu ara feu els estudis universitaris que té. Estudià a València la diplomatura en magisteri especialitat d'educació primària a un centre d'estudis superiors concertat, i la llicenciatura en pedagogia a la Universitat de València. Ha ampliat la seua formació amb diversa formació extracurricular.

En finalitzar magisteri treballà com a mestra en educació infantil i mestra de música de primària durant un curs escolar -curs 1998-1999-. Al següent curs passà a altre centre com a mestra de primària, també durant un curs només. Tots dos eren centres privats concertats. Alhora va fer treballs esporàdics en acadèmies privades com a docent.

Al curs 2001-2002 fou contractada com a mestra de bàsica al PGS –de l'ESAL *Gamma*-. Està contractada a mitja jornada i rep un salari d'entre 500 i 660 euros. Els ingressos que entren a sa casa mensualment són de l'ordre d'entre 1.500 i 1.800 euros per als quatre membres de la família que viuen junts.

Al PGS, assumeix la docència bàsica d'un PGS així com les tutories. També dedica algunes hores a estar d'educadora a un Centre de Dia de la mateixa institució.

Ens trobem amb la importància que dóna a enfortir l'autoestima de les alumnes, com una feina imprescindible per a poder fer després qualsevol altra cosa. El resultat fonamental, i que sembla donar-li per si sols sentit al PGS, és el recuperar aquesta autoestima, què han perdut bàsicament fruit del fracàs escolar del què venen. L'autoestima es torna un concepte clau en la tasca diària dels educadors de PGS. Cal traure allò positiu que tots tenim dins, cal ajudar-les en aquest procés d'autodescobriment de les seues potencialitats.

E: Vale. ¿Y cuáles piensas, a tu modo de ver, que son los problemas fundamentales que ellas tienen?

Eva: Pues primero la autoestima, no se sienten valoradas... es uno de los problemas muy fuertes con los que llegan aquí. Este programa les sirve para valorarse ellas mismas y darles una nueva oportunidad.

(Eva, I:417-418)

E: ¿Qué papel... o qué esperas tú de un alumno o de una alumna que trabaje contigo, que esté contigo?

[]

Eva: Pues, en principio, la actitud con la que llegan es muy a la defensiva, por todo lo que han vivido y como los han tratado, pero yo espero mucho, sé que toda persona tiene algo muy positivo dentro y... puede hacer mucho si se le da primero fuerza para hacerlo y una oportunidad[].

(Eva, II:194-197)

9.2.2.1.4. El discurs de les necessitats especials i la (re)personalització de l'educació:

Aquest discurs considera que l'educació estandarditzada i homogènia, típica del sistema educatiu regulat, no és capaç de donar resposta a la diversitat d'alumnat que tenen els centres educatius, i a més a més no és la forma adequada de treballar amb els alumnes que acaben finalment als PGS. Per a una resposta més acurada a aquest alumnat és imprescindible adaptar els continguts i les formes didàctiques als alumnes, arribant si fora possible a impartir una formació personalitzada. Aquest plantejament xoca amb l'ideal cívic de la defensa d'una formació igual per a tothom, amb la pretensió de reduir les diferències que presenten els alumnes per adscripció social i permetre la promoció social. Aquest ideal defensa una educació despersonalitzada i universalitzable.

El discurs de la individualització s'ancora en unes lògiques o en altres depenent de l'objectiu que es pretenga assolir amb aquesta individualització. Quan parlem d'adaptar l'ensenyament a les necessitats i capacitats dels alumnes, presenta una clara aposta domèstica. Des d'ací es defensa el rebaixar el nivell formatiu i afavorir un aprenentatge en la mesura de les possibilitats de l'alumne; amb una formació més adaptada a les necessitats i mancances de cada alumne, amb grups més reduïts i una educació més individualitzada.

9.2.2.1.4.1. L'exemplificació d'aquest discurs: l'aposta per un tracte personalitzat als alumnes del PGS que els revaloritze com a persones de/en Lucía³⁴

Lucía considera que els mestres de PGS no són mestres com els altres en parlar del tipus de relació que s'estableix amb l'alumnat. A diferència de la distància que sol haver entre un mestre d'un aula de l'ESO, els mestres de PGS són persones properes als alumnes. De fet, apareix continuadament al llarg de l'entrevista a Lucía fa referència als seus alumnes de PGS amb l'etiqueta de "niños", "hijos", "niños únicos"... que ens remet a un imaginar social clarament domèstic.

E: [] te voy a pedir que definas a la buena o al buen profesional de PGS... ¿Cómo lo caracterizarías? ¿Qué cosas son para ti las claves para que sea un buen profesional del PGS... desde un punto de vista de la básica, o del taller?[]

L: [] Recordar que el alumno del PGS es un alumno único, que si tienes quince alumnos tienes quince hijos únicos... Y que siempre, como te he dicho, es no tener prisa nunca, fomentar la atención... y que sigan asistiendo [].

(Lucía, II:187-188)

Lucía considera que malgrat que estan només un curs amb ells, els mestres de PGS juguen un paper molt important en la vida dels seus alumnes; i aquests han d'aprofitar aquest paper preeminent per influir, regirar, redirigir als alumnes... o com ella diu 'manipular-los'. Des d'ací posa en qüestió, la utilitat del dispositiu cívic-industrial que representa l'educació regulada per a aquests alumnes, dispositiu que es caracteritza, entre altres elements, per la necessitat de que les relacions amb els alumnes siguin impersonals, per a garantir la justícia i la

³⁴ La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 518.

imparcialitat. Lucía considera, pel contrari, que les relacions i el tracte amb els alumnes de PGS ha de ser molt personalitzat, i els PGS permeten aquest tracte, fent ineficaç per aquesta raó el dispositiu cívic-industrial.

E: Con los chavales ¿qué tipo de relación tienes? []

L: La relación es muy cercana... porque de estar los chavales con doce profesores, que les resultan doce extraños muchas veces porque no tienen atención personalizada con ellos, porque no se puede... El PGS es solamente este curso. Los otros cursos no, y el profesor a lo mejor tiene más alumnos y ese chaval está en un grupo de treinta en el que es uno más... pasar a un grupo de quince en el que ahí hay quince hijos únicos, eso hace que su profesor sea una cosa grande en su vida. Y se nota enseguida que lo somos... Claro, no tienen doce, tienen a su profesor de taller y a mí. Y ellos están con nosotros, y todo se mueve entre su profesor de taller y yo. Y su profesor de taller se entera de lo que pasa, y me entero yo, y se lo digo, y se lo comento... y a quien tienen que hablar y que deshablar es a nosotros. Entonces tenemos un protagonismo en su vida durante el curso... yo se lo digo: 'Yo es que ahora estoy en vuestra vida, poquito tiempo pero estoy. Es que esto dura solamente un curso y tengo que estar...' Y ellos lo van entendiendo, y nunca lo ven como una intrusión, nunca te ven como un intruso. Incluso a mí otros alumnos de secundaria me han visto como un intruso, pero con los alumnos de PGS tengo que hacer que no me vean como una intrusa, porque estoy en su vida... manipulando... ¿y qué?, pues si hace falta manipular... y que vean que no pasa nada.

(Lucía, I:143-144)

Lucía considera com una part fonamental del seu treball ajudar als xavals a revaloritzar les seues capacitats i potencialitats, a tornar a valorar allò que 'duen dins', els seus propis recursos. El tema és ajudar-les a descobrir que no són inútils, sinó que poden ser útils i fer-ho bé amb les seues capacitats al si del PGS. D'aquesta manera, ens presenta una visió implícitament classista, encunyada en llenguatge domèstic, on els alumnes de PGS segueixen el seu "caminito natural" i malgrat que han fracassat a l'educació regulada 'si que serveixen per a estudiar PGS'. És a dir, aquesta formació no pretén, com seria una ambició més bé cívica, permeabilitzar les classes socials, sinó més bé, millorar les possibilitats dels menors de estar millor situats dins del seu estrat social, sense pretensió d'ascens.

E: [] ¿Cómo consigues articular todo ese interés humanístico, que está un poco alejado si quieres de las aplicaciones más técnicas, del taller propiamente dicho en FP o del propio taller del PGS...? [] ¿Cómo consigues relacionarte y entenderte con los chavales del PGS y FP, que están mucho más interesados en cuestiones mucho más aplicadas...?

L: Claro... Pero es que ellos ya están perfectamente encauzados a su mundo laboral, al caminito natural que están siguiendo... Están perfectamente encauzados por su profesor de taller, que ejerce con ellos en calidad de experto. Y eso otro que les hace falta a ellos, eso que les hacía decir: 'En este aula yo no tengo nada que hacer porque de once asignaturas suspendo once, de once profesores no me entiendo con once...' Todo eso lo tiene que cubrir un profesor que no necesita ser un experto en lo del trabajo que lo va a aprender seguro... es darle esa otra autoestima y una perspectiva más optimista con respecto a sus propios recursos y a sus propias capacidades que esos chavales desestiman de entrada en muchos casos: 'No, yo no sirvo para estudiar'... Entonces yo soy quien les digo: 'Sí, sí sirves para estudiar esto, de esta manera y conmigo y en este momento'[].
(Lucía, II:53-54)

E: Desde tu experiencia ¿hacia dónde crees que debe orientarse la intervención con este tipo de chavales?

L: Pues los elementos fundamentales... ya te he comentado que, en principio, fomentar en ellos una autoestima, un autocontrol... y trabajar mucho la atención, para que ellos vean que son artífices de lo que están haciendo[].
(Lucía, I:179-180)

9.2.2.2. EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM UNA *RELACIÓ MESTRE-APRESENT*

Com hem comentat al principi d'aquest apartat, no apareix una forma pura de docent industrial, sinó que està present la lògica industrial en forma de dispositiu de compromís amb la lògica domèstica. Aquest híbrid l'hem etiquetat com una forma d'entendre l'educació en forma de relació mestre-aprenent, i amb aquesta etiqueta volem destriar un tipus de discurs empíric educatiu en el qual ressaltava l'aposta pel disciplinament del cos com a eina educativa, així com l'adquisició d'hàbits productius com a objectiu de la tasca docent. A més a més, adquireix un protagonisme central la pràctica en el procés d'aprenentatge.

Aquest híbrid el trobem recollit d'una forma més *visual* amb diverses línies discursives que vindrien a caracteritzar aquest tipus de discurs com a domèstic-industrial i que estan creuades pels tres elements esmentats al paràgraf anterior.

9.2.2.2.1. El discurs de la importància dels hàbits de disciplina:

Aquest discurs –molt vinculat amb el discurs domèstic de la correcció d'hàbits- podem considerar-lo com fruit d'un acord domèstic-industrial. La seua cara industrial té a veure amb el disciplinament del cos per a les rutines productives. Però aquest disciplinament té un marcat caire moral, és una forma de forjar el caràcter, la persona -món domèstic-.

El respecte escrupulós de les normes de funcionament van educant el cos dels menors per a poder assumir i desenvolupar adequadament les rutines productives. Llavors, la disciplina al PGS té com a funció desenvolupar hàbits productius en els menors: respecte d'horaris, respecte de l'estructura de manament, suport de la rutina productiva... La disciplina és una condició necessària per al treball productiu, ja que permet l'adaptació de la persona a les tècniques aplicades a la producció.

Aquest plantejament ens condueix a la crítica del discurs i les pràctiques pedagògiques que impregnen l'articulació de la reforma LOGSE; discursos aquests que obren la porta a les pedagogies actives, participatives, constructivistes... que fan confusos els límits i demanen la flexibilització de les rigideses disciplinàries, defensant un control indirecte, més que la pràctica disciplinar directa. Des del discurs disciplinar, la disciplina és fonamental per a que l'ensenyament siga eficaç i ací està l'errada de la reforma LOGSE.

9.2.2.2.1.1. L'exemplificació d'aquest discurs: als PGS allò fonamental és disciplinar als alumnes de/en Andrés

Fitxa tècnica

Andrés va néixer a un barri popular de la ciutat de València a 1944. Són tres germans de família. Quan tenia quatre anys son pare els va abandonar, quedant al càrrec dels tres fills sa mare i el seu avi –què anava en cadira de rodes-. Tenien animals a casa i ell col·laborava en la seua criança de petit. Anava a escola a un col·legi de religioses del barri on vivien. No acabà l'EGB, obtenint només el certificat d'estudis. La seua germana actualment és mestressa i són germà té una tenda de fotografia.

Als deu anys va ser internat en un col·legi. Als dos anys abandonà l'internat per a posar-se a treballar a una empresa de mobles, on estigué treballant dos anys –fins els catorze anys-. A partir d'ací entrà a treballar de paleta a la construcció, arribant a ser oficial de segona. Als 27 anys passà a dedicar-se a guixaire, treballant amb un familiar seu que era autònom; arribant a ser oficial de primera. Alhora, quan havien baixades de treball, feia altres tasques de forma puntual dins el camp de la construcció. Tingué una aturada per problemes de salut a la seua feina com a guixaire i, durant vora cinc anys, quan ja tenia més de 30 anys, es posà a treballar de cambrer a un saló de jocs.

Quan es recuperà dels problemes de salut tornà a treballar de guixaire de nou amb el seu familiar. En una nova baixada de treball s'anà a l'atur esperant que la feina pujara. En aquest interludi li van oferir fer una substitució en una escola-Taller i en un curs de l'INEM, sent aquest moment la seua entrada al món de la formació. Món que no ha abandonat fins llavors.

Primerament, com dèiem, feu una substitució d'uns mesos a una escola-taller de rehabilitació i alhora un curs de l'INEM de la mateixa temàtica. Posteriorment tornaren a comptar amb ell de nou en l'Escola-Taller, durant dos anys, la qual estava organitzada per una associació d'empresaris de la construcció. Al centre de formació municipal on el trobem i l'entrevistem duu treballant quatre anys, des de 1998 –l'entitat local *Alfa*-. Actualment compagina la feina del PGS amb un treball de cambrer els caps de setmana a un bar del barri on viu, que és d'un familiar seu.

Viu a una pedania de València amb la seua família: la seua esposa i dues filles. La seua dona treballa en la neteja i també al bar que dèiem adés, i la seua filla treballa de dependenta en una tenda de roba a València. L'altra filla s'ha casat i viu fora de casa. Ell ingressa vora 900 Euros. A la llar familiar funcionen amb uns 1.500 euros mensuals.

Andrés, malgrat ser el mestre de taller del PGS, considera que la seua tasca fonamental no és la formació en un ofici específic, no és donar una capacitació professional concreta, sinó el modificar els hàbits dels seus alumnes, els seus comportaments, el disciplinar els *cos* dels alumnes. Cal ensenyar-les a respectar els horaris, a complir en la feina, a respectar als superiors, a ser puntuals... Tots aquests elements combinen elements domèstics, centrats en una educació del 'saber estar', amb elements industrials, ja que aquest disciplinament respon a les exigències del món del treball, a les actituds que es consideren necessàries a aquest món. En definitiva, seria la centralitat del 'saber estar en el treball'.

A: [] mira, yo en lo que más hincapié pongo siempre es en los comportamientos, en los hábitos, porque veo a los chicos y no tienen hábitos ni de puntualidad, ni lo que son hábitos de 'Ahora me siento', 'Oye, tráeme esto'... hábitos de obediencia tampoco tienen... Esto es en lo que más hincapié pongo. Los hábitos para mí es... ya tengo una baza ganada... porque un chico que vaya a pedir un trabajo y que no sepa ni presentarse, de entrada ya está perdiendo [].
(Andrés, I:212)

A: [] Por ejemplo, mi norma es: 'Aquí no se sienta nadie hasta que yo no me siento'. Obviamente yo no me siento nunca, entonces no se sienta nadie. Nunca en la vida me siento, a menos que sea un trabajo que te lo permita. Yo les digo: 'Si estás por ejemplo haciendo una labor que te permita sentarte, sí... Pero eso de sentarse, lo mínimo posible... Eso de coger un tío y apoyarse por ahí... eso fuera. Aquí, esos hábitos...' Hago hincapié en los hábitos, con eso sí que soy muy duro [].
(Andrés, I: 238)

A: [] el que sí fique més èmfasi és en conductes, en les actituds i conductes dels xicons és on fique més èmfasi perquè és que això sí que val per a tots els oficis, ja no és fontanero, ni l'àrbitre, ni l'obrer ni un secretari ni és... això val per a tots i així hi ha xiquets que no tenen hàbits, de veres, es que els veus que[].
(Andrés, II:208)

9.2.2.2.2. El discurs de la decadència de la cultura de l'esforç:

Aquest discurs és pròpiament un dispositiu de compromís domèstic-industrial. Es considera necessari l'esforç personal per a poder aprendre un ofici, un treball; en definitiva, per a desenvolupar de manera professional una tasca productiva –món industrial-. Però aquest esforç no només és font d'aprenentatge, sinó que també ho és de configuració moral. És un canal d'aprenentatge de la vida adulta, així com de disciplinar el cos i el caràcter –món domèstic-.

Des d'aquest discurs es denuncia com al món al que vivim s'està perdent aquesta cultura de l'esforç, els pares són molt permissius amb els seus fills, i els joves ho tenen tot només demanant-lo, sense necessitat d'esforçar-se per a obtenir-ho. També es denuncia el presentisme en el qual es viu, on s'ha perdut la cultura de la postergació de la recompensa.

Aquest discurs s'enfronta amb els plantejaments que defensen l'obtenció immediata i acordada dels guanys d'un compromís, dels

beneficis d'una acció –lògica mercantil-. També xoca amb el presentisme característic del món connexionista, on allò important només és la implicació activa i motivada en el projecte concret en el qual s'estiga participant, adaptant-se a les seues demandes, la qual cosa implica tenir una 'moral flexible', adaptativa.

9.2.2.2.1. L'exemplificació d'aquest discurs: la cultura de l'esforç de/en Manuel³⁵

Manuel considera que s'ha perdut la cultura de l'esforç i el sacrifici personal, a les famílies i en la societat en general. Acusa als pares de ser massa permissius amb els seus fills, la qual cosa fa que es tornen persones acomodades i gens disposades a esforçar-se. Aquesta actitud la considera una negligència per part dels pares, a més de que dificulta el procés d'aprenentatge dels seus fills, ja que aquest procés necessita de l'esforç i la participació activa dels menors, controlats pels seus pares. Des del seu plantejament, sense esforç no hi ha aprenentatge. L'esforç al treball és el camí que permet progressar al món industrial.

E: ¿A qué piensa usted que se debe [que los chavales lleguen al PGS]? ¿Porque son chavales que les ha ido mal en la reglada, el fracaso escolar un poco tan...?
M: Pues se debe a las comodidades... Lo tenemos todo en casa, no me sofoco por nada. Si pido un ordenador, me lo dan, si pido un dinero para un videojuego me lo dan, si quiero la moto, me la dan... para qué me voy a sofocar.
(Manuel, I:575-576)

Manuel afirma que els pares no valoren el treball que es fa amb els seus fills i tampoc reconeixen la tasca que es fa amb ells. L'únic que valoren és el fet de que tinguen als seus fills ocupats durant unes hores, entretinguts, controlats, és a dir, es valora la seua tasca de control però no la tasca educativa que es duu amb ells. Ací trobem una crítica al plantejament domèstic del centre d'educació i de l'educació mateixa com a tutela, com a custòdia dels fills i filles.

³⁵ La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 524.

E: Claro. No, no, pero está claro lo que dice. Que hay una despreocupación...
M: De esas las hay. Esto, esto es una guardería de nenes.
E: Pero bueno, ustedes les enseñan un oficio... estoy viendo yo.
M: Sí, sí, bien... Pero los padres lo tienen como una guardería.
(Manuel, I:451-454)

De fet, fins i tot, s'ha arribat a mancar al respecte per l'autoritat del mestre, per part dels propis pares. Els mateixos pares posen en qüestió l'adequació de les decisions que prenen com a mestres. En definitiva, es posat en dubte la professionalitat dels docents, que, en definitiva, són els professionals de l'educació.

E: ¿Cómo han cambiado las cosas? ¿Qué cambios has visto tú en el mundo de la enseñanza? ¿O cómo los valoras?
M: Los cambios han ido a peor. Han ido a peor porque antes el maestro siempre tenía razón, y si no se la daban... incluso los padres. Y ahora resulta que es al revés: los padres la quitan. Muchas veces sin razón la quitan [].
(Manuel, II:43-44)

Els elements presents a la crítica que fa a l'educació actual dels pares, la generalitza a la resta de la societat. Considera que vivim actualment en un món on prima la llei del mínim esforç, on la gent no pensa en el futur, només en gaudir el present; i l'únic plantejament de millora sempre està circumscrit a la millora econòmica i res més. Aquesta, des d'aquest punt de vista, és una societat decadent on només hi ha esforç si en el present immediat s'obté benefici d'ell.

E: [] Bueno, desde su historia personal de esfuerzo, ¿cómo se enfrenta usted a la situación actual? Me refiero a la situación de los alumnos, del mundo de la escuela. ¿Siente que pertenece a otro mundo? ¿Que este mundo está loco? ¿O que...?
M: Sí. El mundo está bastante loco. El mundo va muy materialista, va a la ley del mínimo esfuerzo. No piensan en el futuro, piensan en el presente muy cercano. La gente no mira en mejorar ni en nada. Mejorar, en mejoría económica nada más: en lo demás no.
(Manuel, II:385-386)

9.2.2.2.3. El discurs de la importància de la pràctica en el procés d'ensenyança/aprenentatge:

El discurs sobre la importància de la pràctica pot tenir una dominància domèstica o industrial, segons el sentit que acabe donant-se-li a aquesta pràctica. En el cas domèstic, fem referència a una formació que prepare per a la vida adulta, una formació que estiga ancorada en l'entorn natural de l'alumne i que done resposta a les necessitats quotidianes del mateix.

Aquest discurs pren un caire industrial quan es defensa que la formació que s'ha de donar als alumnes ha de ser practica i aplicada, entenent com a pràctica, que siga manipulativa, que siga el més semblant a la pràctica professional real. Es considera que així els alumnes aprenen millor que amb explicacions teòriques, de pissarra i clarió. Ha de ser una formació aplicada a la feina que es vol que desenvolupen, de tal forma que es pretén vincular la formació directament amb l'exercici professional, a manera d'imitació de la pràctica laboral real.

De vegades, aquests dos vessants d'aquest discurs apareixen juntes, articulant un dispositiu de compromís domèstic-industrial; on es combina la importància d'adaptar la formació als alumnes el més possible, amb la pretensió de que aquesta formació que reben siga manipulativa i la més propera possible a les tasques a realitzar al món del treball.

Ambdues vessants d'aquest discurs xoquen amb la perspectiva cívica d'un ensenyament ancorat en les disciplines i que defensa un ensenyament que siga universalitzat i homogeneïtzat.

9.2.2.2.3.1. L'exemplificació d'aquest discurs: la defensa una formació pràctica i aplicada de/en Violeta³⁶

Violeta defensa que la formació que s'ha de donar als seus alumnes ha de ser eminentment practica i aplicada, entenent com a pràctica, que siga manipulativa, que siga el més semblant a la pràctica professional real... Considera que així ells aprenen molt millor que amb explicacions teòriques, de pissarra i clarió. Ha de ser una formació aplicada a la feina que es vol que desenvolupen, de tal forma que es vol vincular la formació directament amb l'exercici professional, a manera d'imitació de la pràctica laboral real.

E: Sí... ¿Cómo valoras tanto la formación que has recibido hasta el momento en el marco éste de currar... y el tema de la necesidad o no, o el interés o no, de seguir formándote?

V: Pues yo lo valoro mucho... mi formación práctica... porque posiblemente, si hubiese tenido más formación teórica, no sé si hubiese podido desempeñar este trabajo. Porque aquí es muy práctico, porque lo que necesitan es practicar. Y sí que me ha aportado cosas buenas, pero sí que ahora noto una cierta carencia a nivel teórico... que a nivel personal quiero conocer y echar adelante.
(Violeta, I:337-338)

E: Tú personalmente, ¿cómo ves... hacia dónde crees que debería orientarse la intervención en este tipo de población? Más allá del propio Programa de Garantía Social, que es un programa... sino este tipo de población, desde tu punto de vista, según tu propia experiencia, ¿hacia dónde crees que debería orientarse la intervención...?

V: Yo creo que debería orientarse a una formación teórico-práctica, sobre todo práctica... Porque creo que a estas personas les ayuda mucho el estar haciendo la actividad al tiempo que tú se la estás explicando...[.]
(Violeta, I:381-382)

Des d'ací, posa en qüestió la típica imatge social que infravalora la formació professional, criticant per contra la manca de formació pràctica-aplicada que es rep a la formació universitària en les branques tècniques. Violeta posa en qüestió el model de formació més típicament cívica, la formació en continguts, defensant una formació vinculada al 'saber fer', típica d'un model educatiu de caire industrial (Derouet, 1989).

³⁶ La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 483.

E: [] Penses que el mercat laboral valora lo que és la formació Professional? la gent que ha estat formada en FP, està valorada en el mercat de treball o penses que encara se manté aquella imatge que tots hem conegut de el que sap per a BUP i el que no sap per a FP?

V: Jo pense que sí que es manté prou eixa imatge, sí, perquè és com que el que ha fet BUP és molt més intel·ligent, i pot fer les coses molt millor que una persona que ha estat en FP, que ha rebut unes pràctiques i damunt en la empresa, perquè fem pràctiques en empreses i eixa gent per a mi ha eixit molt preparada. És de veres, jo conec a gent que està en la Universitat de València fent agrònoms, i jo he parlat en eixa persona i... "ostres, i tu com saps tant?", però és perquè ells la part pràctica, pràctica-teòrica, pense que no la toquen massa, que és més de...

E: De molta teoria?

V: De molta informació, i a vegades la gent té que saber altres coses, més quotidianes, més...

(Violeta, II:442-445)

9.2.2.2.4. El discurs de la individualització de l'ensenyament en funció de les capacitats personals:

Aquest discurs considera que l'educació estandarditzada i homogènia, típica del sistema educatiu regulat, no és capaç de donar resposta a la diversitat d'alumnat que tenen els centres educatius, i a més a més no és la forma adequada de treballar amb els alumnes que acaben finalment als PGS. Per a una resposta més acurada a aquest alumnat és imprescindible adaptar els continguts i les formes didàctiques als alumnes, arribant si fora possible a impartir una formació personalitzada.

El discurs de la individualització s'ancora en unes lògiques o en altres depenent de l'objectiu que es pretenga assolir amb aquesta individualització. Quan parlem d'adaptar l'ensenyament a les necessitats i capacitats dels alumnes, presenta una clara aposta domèstica. Des d'ací es defensa el rebaixar el nivell formatiu i afavorir un aprenentatge en la mesura de les possibilitats de l'alumne.

En canvi, si aquesta adaptació allò que pretén és rendibilitzar l'esforç formatiu, l'ancoratge és més bé industrial. Des d'ací es considera una errada donar la mateixa formació a tothom, ja que cada persona presenta unes capacitats i unes potencialitats diferents "per natura", i allò que cal és explotar aquestes diferències i optimitzar la formació

de cada alumne, ser eficaços en el seu procés de formació. A cadascú cal ensenyar-les allò que les siga útil segons les seues potencialitats. La qüestió, aleshores, és desenvolupar aquelles capacitats que tinguen i ensenyar-les diferencialment, donar-les eines només per allò que puguen fer. És un model educatiu centrat en un 'saber fer' diferenciat. Les desigualtats en capacitats entre els individus són un fet, i el seu mesurament només és un problema tècnic. Llavors, es defensa la capacitació a cada persona en allò que mostre una predisposició a desenvolupar-la adequadament. Així aquest alumne aprendrà a fer millor allò que sembla anar-li bé i res més. Ací la dificultat resideix en encertar en l'avaluació de les possibilitats i potencialitats de cada alumne. Aquestes visions no solen caminar a soles, sinó més bé solen apareixen combinades, articulant dispositius de compromís entre elles de caire domèstic-industrial.

Aquest discurs xoca amb l'ideal cívic del dret a l'educació per a tothom, una educació que llime les diferències i no que les estímul. L'ideal cívic considera les diferències fruit de les diferències socials i aspira a possibilitar mitjançant l'educació estimular l'ascens social de les persones que es troben als estrats inferiors de la societat. En canvi, aquest discurs considera les diferències com quelcom 'natural', i per tant, allò que cal fer és estimular i potenciar allò per al que sembla que la persona està predisposada.

9.2.2.2.4.1. L'exemplificació d'aquest discurs: la competència de l'home d'ofici de/en Antonio³⁷

Antonio li dóna molt de valor a l'experiència professional com camí d'aprenentatge per a entendre a la gent i aprendre a tractar-la. Aquest aprenentatge vital és allò que li permet saber i poder assignar als alumnes de PGS allò que poden fer i detectar els límits de les seues capacitats, i així adequar el nivell d'exigències a cada ú dels alumnes; reconeixent així la competència de l'home d'ofici, on es barreja l'experiència vital acumulada -lògica domèstica- amb la capacitació professional assolida gràcies al temps treballat -lògica industrial-.

³⁷ La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 478.

E: [] ¿usted siente que necesitaría apoyo de alguien que estuviera más preparado para tratar a ese tipo de gente o que le informara a usted para ver cómo debe de trabajar con ese tipo de gente?

A: Lo que ocurre es que ya son tantos años los que yo llevo tratando gente, y cada persona requiere un trato completamente distinto... En el mundo fabril, cuando llevas a veintitantas personas, cada uno es un trato distinto. Y los chicos cada uno es un trato distinto. La experiencia te está diciendo cómo le tienes que entrar a cada uno, y éste puede hacer este trabajo, porque es más capaz, y éste no puede hacer más que esto. La habilidad está ya en darle a cada uno lo que pueda realizar [].

(Antonio, I:303-304)

Volem complementar l'extracte anterior amb un altre del company de feina d'Antonio, Manuel, que exemplifica clarament també la necessitat d'assignar a cadascú allò que puga fer.

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

[]

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

(Manuel, I:584-586)

9.2.2.3. EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM UNA *RELACIÓ DE POTENCIACIÓ*

Hem etiquetat aquest discurs educatiu com aquell que entén l'educació com una *relació de potenciació*, amb el propòsit d'emfasitzar un tipus empíric de discurs educatiu que barreja elements domèstics i cívics, i que es caracteritza per apostar per una pedagogia que té com a objectiu central l'educació per a la participació ciutadana, per 'fer ciutadans adults de ple dret'.

A més a més, es defensa una pedagogia oberta al medi, propera a l'entorn en la que es desenvolupa, oberta i en relació amb la comunitat local en la que es troba inserida. I, per últim, també aquest discurs es caracteritza per demandar una tasca educativa que pose l'èmfasi en l'atenció a la diversitat.

Aquest discurs híbrid domèstic-cívic el trobem recollit en diverses línies discursives creuades pels elements esmentats al paràgraf anterior, i que passem a presentar.

9.2.2.3.1. El discurs de l'atenció a la diversitat:

La línia discursiva més emfasitzada dins aquest tipus empíric és la que fa referència a una pedagogia centrada en l'atenció a la diversitat. Aquest argument discursiu podem entendre'l pròpiament com una dispositiu de compromís domèstic-cívic. Del costat domèstic presenta l'opció per una alternativa pedagògica ancorada en la realitat local i en les diversitats de col·lectius i necessitats presents a aquesta, buscant-se l'adaptació educativa a aquesta diversitat.

Aquest plantejament ve vinculat, alhora, amb un discurs cívic que considera l'atenció a la diversitat com una fórmula per a reduir les diferències d'origen que presenten els alumnes, una forma d'adaptar el principi bàsic del dret a l'educació per a tothom. Per a que aquest principi siga real, l'educació necessita trencar el seu funcionament desvinculat de la realitat de la diversitat de col·lectius socials a la que té que donar resposta el sistema educatiu i treballar per un model educatiu que done respostes diverses a col·lectius diversos, amb la intenció de trencar les desigualtats entre col·lectius atenent amb major interès i fent un esforç complementari per aquells col·lectius més necessitats, i així treballar per la reducció de les desigualtats entre col·lectius i persones.

Aquest plantejament implica la revisió de l'articulació pràctica del dret a l'educació, que fins aleshores havia llevat a un acord cívic-industrial, on continguts i coneixements s'universalitzaven i s'homogeneïtzaven amb formes clarament estructures i organitzades, a més de reconegudes legalment. Aquesta nova postura implica una desregulació d'aquest compromís per poder seguir donant resposta a l'ideal cívic de l'educació per a tothom.

9.2.2.3.1.1. L'exemplificació d'aquest discurs: l'aposta per una pràctica educativa adaptada a la diversitat de les aules de/en Almudena³⁸

Almudena considera que l'ensenyament actual és massa rígid i homogeneïtzador dels processos i dels continguts a ensenyar, la qual cosa genera que alguns alumnes es despenguen i es queden així ja definitivament. La manca d'un afrontament individualitzat, quan els casos ho necessiten, es troba a l'arrel del fracàs escolar dels menors que arriben al PGS.

Almudena valora, per tant, l'ensenyament individualitzat com una utopia necessària, sobretot per al tipus d'alumne que arriba al PGS, per a evitar el seu fracàs escolar; davant el model cívic inspirador del funcionament de l'educació regulada, on es pretén contràriament articular un model igualador d'exigències i continguts, per a eliminar les diferències de partida i permetre l'ascens social de les capes que acumulen handicaps de partida.

E: Entramos en la parte del final ya... ¿Nos podrías comentar lo más significativo de los chavales, lo que les caracteriza a ellos como población...?

A: [] Lo que les caracteriza a ellos es que estaban perdidos en un mundo educativo que no vale... o sea, que es que no vale... A todos los enfermos no se les puede dar aspirina, porque si tienes úlcera de estómago te mata... Igual, todos los alumnos no pueden recibir tercero de la ESO puro y duro... y que el profesor de física no se empeñe en que todos tienen que saber desarrollar el programa y hacer el programa, porque es imposible. Creo que ése es el fallo garrafal... y creo que mis alumnos estaban significados por eso, los que yo he tenido en PGS. Porque eran alumnos perdidos dentro del desarrollo normal de la LOGSE[].

(Almudena, I:275-276)

E: ¿Y qué elementos crees que han sido importantes, que les han llevado a estar un poco perdidos como tú comentabas...?

A: Pues el sistema educativo... el pan para todos, seas obeso o no. O sea, que tiene que ser un poco más diversificado. Ya sabemos que la enseñanza individualizada es utópica, pero utópica hasta cierto punto... lo que habrá que hacer... Y ahora, no tengo yo muy clara la ley de calidad, los itinerarios... no sé.

(Almudena, I:279-280)

³⁸ La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 488.

9.2.2.3.2. El discurs de l'educació en medi obert i la descentralització educativa:

Aquest discurs barreja elements domèstics i cívics, que posen en qüestió el model de centre educatiu cívic-industrial que considera fonamental desarrelar-se de l'entorn immediat del centre per a poder mantenir una postura educativa que evite les influències i contaminacions dels interessos locals. En canvi, El discurs de l'educació en medi obert considera necessari obrir els centres educatius a la realitat socials que l'envolta, per a que aquesta pugui entrar als centres i per a que els centres s'involucrin en el seu medi immediat.

Aquesta obertura cerca la implicació en la vida quotidiana del seu medi, tornant-se un agent social més involucrat en la vida ciutadana. Per a possibilitar aquesta participació, es veu necessària la descentralització educativa, que permeti un funcionament més autònom dels centres i un arrelament de les pautes educatives a espais geopolítics més propers a l'Estat, com ara: la regió, la comarca, la localitat, el barri...; tornant-se aquestes les unitats administratives desitjables que necessiten d'aquesta descentralització per a ser reals.

Com es pot veure, aquest discurs defensa una implicació cívica dels centres en la vida ciutadana, en el seu entorn més proper –arrelament aquest de caire domèstic-.

9.2.2.3.2.1. L'exemplificació d'aquest discurs: l'aposta per una pedagogia de medi obert de/en Tomás³⁹

Tomás planteja que sempre s'ha sentit atret pels plantejaments pedagògics en medi obert. En canvi, l'escola la veia com massa tancada en si mateixa i molt academicista. D'aquesta manera, Tomás posa de manifest com el dispositiu de compromís cívic-industrial que es cosifica al sistema educatiu regulat sembla haver deixat fora aquests ideals cívics, i com un model educatiu netament cívic també és incapaç de donar una resposta arrelada en la realitat concreta dels educands.

³⁹ La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 501.

Aquestes crítiques, Tomás les matisa en el moment present del sistema educatiu, on considera que també a les escoles estan donant-se passos respecte a deixar entrar la 'política' als aules. De nou, remarca la rellevància que per a ell té el tema de la política local, la participació, l'associacionisme..., i la necessitat per a ell de que estiguen integrades al propi procés educatiu dels menors. És a dir, la seua imatge de la política, és fruit d'una barreja d'elements cívics i domèstics, allunyant-se d'una concepció cívic-industrial, que es centraria en les figures dels partits polítics, de les lleis, del parlament, de les estructures de l'estat...

E: [] Quan tu repasses la teua història laboral, què és lo que més t'ha agradat d'allò que has fet?

T: Pues els tres tenen coses atractives. Un dels meus pensaments, quan comence a treballar temes d'educació, és l'atracció que tinc cap a temes relacionats en l'educació en medi obert... l'escola la veia com algo massa tancat, sense connexió moltes vegades amb lo que és la realitat de la vida quotidiana i coses d'eixes, molt centrat en una sèrie de temes que s'han de tractar i en una sèrie de normes que n'hi ha que establir i que complir... O pensava jo que era així. Ara m'he donat conter que estan prou desenvolupats temes d'associacionisme, temes vinculats a la política, ja siga local o comarcal...

E: Quan dius 'Ara sí que m'he donat conter' és perquè...? No t'entenc, explica-m'ho.

T: Pues que m'he donat conter que n'hi ha centres educatius a on l'equip docent està compromès amb la realitat de la seua localitat i de la seua comarca, i de la seua comunitat autònoma, i cada vegada són més les escoles que estan participant en actes... que els membres dels equips dels centres són persones que estan vinculades a temes d'associacionisme, a temes de política... o siga, són persones que estan en contacte amb la realitat, no en contacte amb l'assignatura.

(Tomás, I:79-82)

9.2.2.3.3. La defensa de plantejaments i pràctiques educatives constructivistes:

Aquesta línia discursiva emfasitza la importància d'articular una pràctica pedagògica centrada en la participació activa dels alumnes en la construcció del seu propi coneixement, posant en qüestió el model de relació pedagògica tradicional, on els continguts eren transmesos directament i unidireccionalment pel docent, i havien de ser assumits passivament per l'alumnat.

Llavors, en aquesta línia, es defensa una pràctica on les dinàmiques grupals, la participació activa dels alumnes, l'avaluació dels processos d'aprenentatge, les autoavaluacions..., ocupen un paper central; posant en qüestió l'adequació de les pràctiques i mètodes de caire industrial centrats en els resultats individuals i de caire cívic, centrats en l'adquisició d'uns continguts estandarditzats i homogenis.

9.2.2.3.3.1. L'exemplificació d'aquest discurs: les pràctiques educatives constructivistes de/en Almudena

A la seua docència al PGS, Almudena prima estratègies grupals de treball, d'avaluació, de participació a l'aula...; en definitiva, proves d'avaluació difoses que no pretenen mesurar específicament, no pretenen posar a prova el rendiment i donar-li una qualificació específica a cadascú d'ells -com seria d'esperar en un funcionament basat en una lògica industrial-. L'avaluació que ella fa és personal i continuada, on es pretén reflectir l'evolució i no el rendiment de la persona. Aquesta forma d'avaluar està regida per una lògica domèstica, on es prima la cohesió del grup i les relacions al seu si, per davant d'una avaluació que pose sobre la taula, mitjançant proves i notes, les deferències entre els alumnes, evidenciant desigualtats que anirien en contra de la cohesió de grup.

E: En cuanto a la dinámica de funcionamiento del grupo de chavales... ¿Cuál es la dinámica que tú prefieres para que funcione el grupo en el aula?

A: Yo casi siempre trabajo en equipo, casi siempre hago auto-evaluación, casi siempre hago evaluaciones participativas con todos los alumnos... Es mi postura... Y me gustan más los trabajos en equipo, y que los defiendan, que un examen tradicional. O sea, que... casi siempre. En algunos casos hay que hacerlo, es imprescindible... No me refiero al PGS aquí, lo digo en general...

E: Uhum, en general...

A: En el PGS, por supuesto, yo no he hecho ningún examen. No lo he hecho porque creo que tú vas viendo el progreso de los alumnos clarísimamente... es que no me ha hecho falta hacer un examen[.].

(Almudena, II:139-142)

De fet, el treball per la cohesió grupal va més enllà del grup d'alumnes del PGS només entre ells, i es treballa per afavorir la integració a aquests alumnes al si de la pròpia institució educativa, al grup més ample d'alumnes de l'institut.

E: ¿Y algún otro elemento que hayáis incluido...?

A: [] el hecho de coordinar a los chavales... o sea, coordinarlos no, ver que los chavales son todos iguales, introducirlos dentro del instituto como parte de él, aunque haya profesores que digan [].
(Almudena, I:247-248)

9.2.2.3.4. El discurs de la convivència ciutadana com a objectiu educatiu:

Aquest plantejament discursiu es centra en la finalitat social de la relació educativa, que és l'acompanyament de la persona en la seua incorporació a la vida ciutadana adulta. D'aquesta forma, la relació educativa surt dels murs dels centres educatius i s'arrela en l'entorn social, centrant-se en formar per a la participació ciutadana activa.

Aquest plantejament va més enllà de les practiques constructivistes esmentades, determinant el sentit últim, la missió de la pràctica educativa; aquesta missió social és de caire cívic, ja que pretén formar ciutadans, i també està impregnada de la lògica domèstica, ja que estem parlant de formar per a ser subjectes actius en la nostra vida quotidiana –no estem parlant de la formació d'elits polítiques per a dirigir la societat, sinó de persones que puguen desenvolupar la seua vida adulta com a ciutadans/es de drets i deures en convivència amb altres ciutadans/es-.

9.2.2.3.4.1. L'exemplificació d'aquest discurs: el discurs pedagògic de l'educació per a la ciutadania de/en Tomás

El dispositiu de compromís entre el món domèstic i el cívic s'articula al voltant d'una perspectiva ampla d'allò que per a Tomás és 'allò polític' en educació. Considera que l'educació en valors és fonamental al sistema educatiu, i entre els valors que ell considera imprescindibles es troba la participació ciutadana i la llibertat d'expressió, ideals cívics que Tomás impregna d'elements domèstics en considerar-los com a valors necessaris per a la vida quotidiana, en considerar-los necessaris per a la vida en comunitat. És a dir, dóna a valors cívics universals una concreció i arrelament local.

E: Educación en valores. Imagínate una primera conversación para hacer un proyecto de algo. Vamos a ponernos de acuerdo sobre una serie de valores a los que tú no renunciarías... uno de ellos ya lo has dicho que es la libertad de expresión.

T: Yo... yo no renunciaría a uno que es la participación. La participación en la vida cotidiana yo creo que es un valor al que ningún ciudadano debería renunciar.

[]

T: [] yo creo que eso es fundamental. O sea, el enseñar, el dotar a esos jóvenes que están en la escuela de las herramientas imprescindibles para realizar una participación razonada en su comunidad, a nivel cultural, a nivel deportivo, a nivel social...

(Tomás, II:283-290)

La fórmula que defensa Tomás per a poder desenvolupar els seus plantejaments d'una pedagogia per a la ciutadania, en el treball quotidià d'un PGS d'alumnes amb necessitats educatives especials, es concreta en una pràctica docent regida per certes pautes educatives bàsiques: l'autonomia personal i la responsabilitat individual dels xavals; ambdues amb un marcat tarannà domèstic. Però no són aquestes per casualitat, sinó que aquestes són valorades alhora com a imprescindibles per a poder desenvolupar-se posteriorment al món adult, per a capacitar-los com a ciutadans en drets i deures (sent conscient que en treballar amb persones de necessitats educatives especials aquesta ciutadania no acaba de ser mai completa).

T: [] Una de les pautes que jo volia marcar dins del programa era el nivell d'autonomia i el nivell de responsabilitat. O siga, si no començàvem a treballar eixos dos punts amb estos xicons, a la hora de traure-los fora a treballar no podrien aconseguir res. Perquè la queixa i la suggerència dels empresaris... la número ú sempre, que continua sent-ho... és 'Però este xicon... si tinc que posarli una persona al seu costat, pues ja em costa a mi el doble de diners'. Entonces és algo que ací és el credo de tots els dies... o siga, que els xicons autònomament o telegràficament puguen realitzar una sèrie de tasques a nivell de seguir unes ordres o unes instruccions de treball que ja venen o bé escrites o bé de forma verbal. Això és el pan nuestro de cada día en esta entidad.

(Tomás, I:371-372)

E: Com decideixes quins continguts vas a donar-los als xavals? Quin tipus de criteris...? Perquè clar, també tens un temps limitat i...

T: Bàsicament el criteri que seguisc són tots aquells aprenentatges que siguen instrumentals per a la seua faena. Està clar, instrumentals per a la seua faena i que siguen instrumentals per a la seua vida diària, per supost... I estaríem parlant de conèixer el llenguatge escrit lo millor possible, estaríem parlant de que sapigueren operar per lo menys les operacions bàsiques, manejar diners, tenir

unes capacitats funcionals a la hora de prendre mesures... i després estariem parlant del coneixement cultural, social i del medi ambient de l'entorn més pròxim[].
(Tomás, I:377-378)

9.2.3. UN NOU DISCURS DOCENT?

9.2.3.1. UN NOU MARC DE REFERÈNCIA? EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM A *MER INSTRUMENT*

Ací ens trobem davant un marc de referència de tipus connexionista, que recicla, reutilitza i renova múltiples elements que estan presents als altres tres marcs. Aquest és l'únic discurs que no dona per suposat el valor de l'educació com a tal, no és un discurs substancialista en aquest sentit -com sí ho són els altres, malgrat les seues matisacions, divergències i controvèrsies-; és a dir, des d'aquest nou discurs docent l'educació no és un fi en si mateixa sinó un mitjà, un instrument més a activar.

Com dèiem, la pràctica pedagògica connexionista està regida pel principi d'activitat; és a dir, allò fonamental és estar fent de manera continuada coses, estar continuadament 'ocupats'. Aquestes 'coses' han de tenir forma de projecte, és a dir, han de tenir un principi i un final; i al voltant del projecte s'articula el compromís puntual entre els diferents actors que participen: docents, alumnes, entitat, actors de l'entorn proper... L'enemic és la monotonia i la rutina, ja que aquestes desactiven i no permeten la necessària implicació i dedicació que els projectes demanden per a desenvolupar-se.

En la centre de l'activitat està la millora de l'ocupabilitat, tant dels alumnes com dels propis docents. Millorar-la implica augmentar les possibilitats dels diferents actors de ser cridats a participar en nous projectes, poder passar d'un projecte a un altre. Llavors, és aquesta la tasca docent fonamental: que els alumnes articulen contactes, relacions, informacions..., que potencialment puguen millorar la seua acupabilitat, i alhora que augmenten també l'ocupabilitat dels docents i milloren la xarxa de contactes i relacions de l'entitat.

En aquest camí són importants les habilitats personals i comunicatives dels alumnes, i a aquesta tasca es dedica l'esforç, a millorar-les. Cal preparar als alumnes per a que estiguen disposats a acceptar de bon gust la mobilitat, el canvi, l'adaptabilitat..., en definitiva, configurar subjectes flexibles –per a un món flexible- que siguen capaços de coordinar-se, de connectar-se amb altres. En aquest sentit, la tasca educativa es desplaça d'una relació d'ensenyança on el docent té quelcom que transmetre –siga un una forma de fer, d'estar o de saber-, a una relació d'aprenentatge, la qual cosa fa recaure la responsabilitat d'aquest aprenentatge sobre les esquemes del propi alumne, descarregant al docent de la seua responsabilitat tradicional de transmissor de coneixements, ja que aquest allò que té que aportar no són coneixements, ni continguts, ni experiència com adult, sinó més bé animar i empenyar a l'alumne a cercar aquests continguts i coneixements i a viure aquestes experiències per si mateix.

L'avaluació des d'un prisma connexionista té a veure amb la implicació en el projecte concret que estiga en marxa i amb el fet de romandre actius, estar fent continuadament. En definitiva, allò que importa és comprovar que la persona s'adapta als requeriments del projecte i que no es manté immòbil i rígida, que participa i s'implica.

L'èxit o el fracàs de l'activitat de l'entitat té com a prova la cridada a participar de nous projectes, és a dir, l'obtenció de fons i recursos per a implementar nous projectes, la participació en l'execució de projectes de o amb altres entitats...; així com el fet que els seus alumnes siguen cridats a participar de nous projectes –que entren a treballar en una empresa, que passen la prova d'accés i entren en un mòdul de formació professional, l'entrada en altre PGS, l'entrada en una Escola-Taller...-, així com també els seus treballadors –que tornen a ser contractats per la mateixa entitat, que troben feina a altres entitats...-.

Amb aquests plantejaments, el lloc ideal per a desenvolupar un PGS és aquell que estiga 'ben connectat', és a dir, que estiga dins d'una xarxa el més gran possible, que es puga activar i que li permeta créixer; sent un node d'alta densitat d'aquesta xarxa, un punt de trobada de múltiples i diversos contactes.

Per a un docent connexionista, els problemes fonamentals dels alumnes de PGS tenen a veure amb la seua rigidesa, amb la seua manca de contactes, amb les mancances de relacions ‘interessants’ i de capacitats relacionals...; en definitiva, al fet de pertànyer a xarxes reduïdes, precàries i poc actives. Els alumnes de PGS són persones massa arrelades al seu entorn, el seu grup, el seu barri..., empobrint la seua capacitat de mantenir-se ocupats, d’ocupabilitat; ja que aquestes són xarxes que solen tenir poca capacitat de generar projectes dels quals participar. Llavors, el major perill és l’exclusió/desconnexió dels circuits actius, siguen aquests els circuits de la formació o els del mercat de treball.

Un dels possibles avantatges d’aquests alumnes és la seua joventut, que fa que en la majoria de casos no tinguen encara càrregues familiars (fills, persones majors a càrrec...) ni ancores econòmiques fortes (per exemple l’adquisició d’una vivenda mitjançant un préstec); la qual cosa els fa potencialment làbils, fàcilment desplaçables; sempre i quan com dèiem s’estimule l’atracció pel canvi, per ser persones adaptatives i flexibles.

Per a un docent connexionista els PGS són un espai ple de possibilitats, ja que estan articulats en forma de projecte i permeten adaptar tots els seus elements, estructura i continguts, a la lògica per projectes. Són projectes concrets, amb data de caducitat, que permeten mobilitzar diversos actors i recursos, i que possibiliten la total adaptació d’horaris, pràctiques i continguts a impartir –veure l’anàlisi presentada sobre la normativa dels PGS al País Valencià-. Aquestes potencialitats els configuren com una alternativa ben diferent a la resta d’eines educatives regulades, que presenten una característiques molt més rígides i poc propenses a funcionar en clau de projecte –com ara, per exemple, l’ensenyament obligatori impartit als IES-.

Dels objectius fonamentals dels PGS, no hi ha una aposta específica com a docent connexionista per cap d’ells, ja que cap és pròpiament connexionista. La qüestió resideix en augmentar l’ocupabilitat dels actors participants i, aleshores, dependrà de la valoració de la xarxa en la que es troben inserits i de quins elements poden ajudar a romandre actiu en la mateixa, l’orientació donada al PGS i per tant l’interès per inserir laboralment o reinserir educativament.

9.2.3.2. UN NOU TIPUS EMPÍRIC DE DISCURS DOCENT? EL DISCURS DE L'EDUCACIÓ COM UNA *RELACIÓ D'INTERMEDIACIÓ*

Aquest discurs docent l'hem etiquetat així perquè el seu punt central és el fet de considerar clau la tasca de mediació del docent, aquest ha de posar en contacte, connectar, persones, recursos, interessos...

No el considerem un discurs 'nou' en un sentit estricte, sinó més bé un discurs fruit de la combinació d'elements dels altres discursos presents a aquest camp –i que hem caracteritzat anteriorment-, però que no accepta tal qual sinó que recombina, adapta, recicla i resignifica; posant-los al servei de la lògica connexionista, i dels principis d'activitat i ocupabilitat que la caracteritzen.

Resignifica alguns dels elements més característics del discurs domèstic que considera l'educació com una relació de tutela, sobretot allò relatiu a la centralitat de l'establiment de relacions afectives fortes entre docent/discent com una eina necessària per a fer possible el procés d'ensenyança/aprenentatge. Des de l'òptica connexionista, es rescata la centralitat de les relacions informals, dels contactes, de l'afectivitat...; però resignificant-la i posant-la al servei de l'articulació en xarxa. Allò informal permet l'establiment de contactes, la posada en marxa de projectes, la connexió entre persones sense la necessitat de regulacions i estructures delimitades formalment. Allò informal permet fluir i ser flexibles en un entorn en xarxa.

També reutilitza elements propis del discurs docent que entén l'educació com una relació mestre/aprenent. Pren d'aquest discurs l'afany optimitzador del que vol impregnar aquest discurs els procés ensenyança-aprenentatge, fins a individualitzar l'ensenyança optimitzar el procés educatiu. Aquest interès per l'optimització del procés educatiu, és recuperat pel discurs connexionista, però carregant-li d'un nou sentit, ja que allò que s'ha d'optimitzar és l'ocupabilitat dels/de les participants al PGS. No es vol maximitzar la seua formació, sinó millorar la seua posició per a poder ser cridat a participar de nous projectes. Des d'aquí, la demanda d'individualització de l'educació és resignificada i entesa des del punt de vista connexionista com la necessitat de tirar mà de tots els

recursos que tinga cadascú, d'estimular-los, de posar-los en joc per a millorar la seua ocupabilitat, i com cada persona tindrà acumulats recursos diferents en cada cas això duu a demandar un afrontament individual.

També recicla elements del discurs docent de l'educació com a relació de potenciació; produint-se en aquest cas una radicalització dels postulats constructivistes, carregant tota la responsabilitat de l'aprenentatge sobre l'alumnat. L'alumnat passa a ser l'últim i l'únic responsable de la seua formació, i el/la docent ja no representa aquella persona que posseeix uns coneixements o una informació que transmetre, ara es torna merament medidora i només ha de preocupar-se per estimular l'ocupabilitat dels seus alumnes, i en aquest sentit tot pot ser útil, independentment que implique o no relació educativa.

Es radicalitza també el postulat constructivista de l'aprenentatge significatiu –construir el coneixement a partir de continguts, experiències, destreses... del propi alumne/a o que li siguin significatives, articulant el coneixement d'una manera pròpia per a cada alumne/a-. Quan fem referència al discurs de l'aprenentatge significatiu al marc dels PGS estem parlant de l'aposta dels docents de PGS per una formació que aprofite els coneixements, destreses i experiències vitals de cada alumne en el seu procés formatiu; una pràctica pedagògica que faça ús de tots els recursos que estiguen a l'abast de l'alumne en el seu procés educatiu; procés que acaba responsabilitzant al propi alumne del seu aprenentatge, en ser el responsable últim de la seua pròpia i particular construcció del coneixement. El docent només ha de donar ferramentes per a afavorir aquesta construcció personal del coneixement. Aquesta radicalització situa la idea de la mobilització d'elements propis, de la que participa el postulat de l'aprenentatge significatiu, en un marc més ample relatiu a la importància de l'activitat, de la mobilització de tots els recursos possibles al nostre abast i de la millora de l'ocupabilitat de l'alumne, posant al servei de la lògica connexionista un principi articulat per la pedagogia constructivista.

També es radicalitza el discurs de la importància de la motivació. La motivació té relació amb els focus d'interès dels alumnes, i duu a

adaptar la formació als alumnes als seus interessos. Aleshores, la motivació és important perquè aquesta duu als alumnes a participar de les activitats que es facen, a participar activament del procés educatiu. Però la motivació des de l'òptica connexionista va molt més enllà, ja que no és altra cosa que "interès per fer", "ganes de fer", "interès per participar de l'activitat"; transformant-se en activació. Si des d'un punt de vista constructivista, la motivació és un instrument per fer participar a l'alumnat en el seu procés formatiu, des de la lògica connexionista es torna una finalitat en si mateixa: la finalitat de romandre actius. Llavors, l'ajuda a la motivació té més a veure amb l'oferta d'activitats continuada per part dels docents, oferta que eviti cap tipus de rutinització i que estigui fonamentada en el moviment, en el canvi, en la diversitat d'activitats. A partir d'ací torna la pilota a la teulada de l'alumne, ja que l'estat natural dels triomfadors a la ciutat per projectes és estar motivat a participar de qualsevol projecte, tinga la naturalesa que tinga, sempre i quan estigui estimulant la seua ocupabilitat futura, és a dir, sempre que augmente la probabilitat de ser cridat a participar d'altres projectes (o almenys no la minve). Llavors, l'estat natural és estar motivat, i la desmotivació vindria a caracteritzar als petits a la ciutat per projectes.

9.2.3.2.1. L'encarnació del nou discurs educatiu: la figura de mediador en Mario⁴⁰

Als plantejaments de Mario trobem la preponderància d'una lògica central, la lògica de la ciutat per projectes. Aquesta lògica apareix de manifest alguns dels seus components de manera explícita, o mitjançant el reciclatge d'altres elements corresponents a lògiques d'altres *móns*.

A. La formació ha de perseguir el foment de l'ocupabilitat:

La idea d'ocupabilitat és central a tots els arguments emmarcats al si de la ciutat per projectes. Llavors, la primera línia argumental detectada té a veure amb la importància d'aquesta. Alhora, un dels

⁴⁰ La fitxa tècnica d'aquesta entrevista ja ha estat presentada, es troba a la pàgina 495.

trets centrals de la ciutat per projectes i que forma part de la relació establerta entre els grans i els petits, és l'ocupabilitat, sent aquesta el benefici que obtenen els petits per participar d'un projecte, és el guany de la relació entre petits i grans en el marc de la lògica per projectes, donant sentit a les relacions de grandesa dins d'aquesta lògica. És aquest el sentit que trobem al discurs sobre l'ocupabilitat present a Mario.

De fet, en plantejar-li com veu la situació de la formació professional, Mario defensa la necessitat d'una major implicació de l'empresa privada en aquesta formació, per a adaptar-la a les demandes que té l'empresa a nivell formatiu i, per tant, millorar les possibilitats de trobar feina dels alumnes –l'ocupabilitat dels alumnes-. Però ràpidament matisa aquesta afirmació, qüestionant l'excessiva especialització que dóna la formació ocupacional, ja que es forma al treballador en algun element molt específic del qual no sap eixir.

A aquesta línia argumental està produint-se el reciclatge d'un discurs mercantilista, per part del món connexionista. El plantejament mercantilista que crítica l'academicisme i la centralitat de les acreditacions formatives típiques dels plantejaments cívico-industrials, per la defensa d'una formació arrelada a les demandes de les empreses i del mercat laboral, es posa al servei del discurs de l'ocupabilitat. S'ha de fer un plantejament mercantilista de la formació, perquè i sempre i quan estiga al servei de l'ocupabilitat.

M: [] yo pienso... en todos en general, pero en algunos es crucial... debería involucrar más a las empresas y además ser más participativa... o sea, saber la demanda real... no el título real, sino la demanda real. El título llamémoslo como queramos [].
(Mario, II:170)

M: La formación ocupacional tiene la ventaja de que los... peones, digamos... los de abajo, los de la bolsa de abajo, entran directamente porque forman exactamente el perfil... Si yo quiero un señor que ponga puertas, en la formación ocupacional me hacen un curso de cuatrocientas horas y solamente coloca puertas... no le digas ya que ponga ventanas porque en eso ya no funciona... pero cuando una empresa necesita un especialista para eso, sí que lo hace. Eso es pan para hoy y hambre para mañana, porque luego no hay bastante actividad para eso en un momento determinado y esa persona tiene que volver a hacer otro curso de formación ocupacional para especializarse en otra cosa... y es el cuento de nunca acabar. Entonces, sería mejor hacer la primera... pero en

la primera no se involucran en las empresas, o no se les involucra, y entonces están un poco desconectados[].
(Mario, II:172)

Per a Mario, una formació que pretenga millorar l'ocupabilitat dels alumnes té que anar més enllà de la sobre-especialització, impartint uns mínims de formació bàsica que són imprescindibles per a poder assolir posteriorment tasques professionals. Aquesta formació bàsica no té que ser qualsevol tipus de formació bàsica, ha de ser aplicada i aplicable al món del treball, com una ferramenta més a emprar.

La matisació crítica que fa Mario a l'excessiva especialització, deslliga el seu plantejament del món mercantil: aquesta no fomenta l'ocupabilitat, sinó simplement la trobada d'una feina a curt termini; criticant d'aquesta forma l'immediatisme que predomina en les formes degenerades de les lògiques mercantils i industrials, on la sobre-especialització tindria sentit com a resposta immediata a una necessitat concreta, per considerar-les disfuncionals tant a nivell productiu com econòmic.

M: [] Yo pienso que lo principal sería el inculcarles o el mentalizarlos de que hay que sacarse un mínimo de estudios, y luego ellos ya que hagan lo que decidan. Lo mismo que decíamos al principio... hay gente que los estudios para nada, y piensan nada más que en irse a trabajar... con ésos intentas un poco que se saquen por lo menos el graduado, el mínimo[].
(Mario, II:86)

M: [] Yo sé mucho de madera y podría a lo mejor haber enseñado otras cosas. Y, sin embargo, he tenido que... ciertos alumnos es más importante que sepan multiplicar o dividir para que, cuando vayan a una carpintería, que no digan 'Oye, aquí córtame cinco piezas'... y si no saben coger la medida y dividirla entre cinco... pues ya la hemos liado. Porque a lo mejor sabe muchísimo de madera, pero no sabe de lo otro. Yo prefiero que se sepa menos de cortar madera, pero que sepa dividir. También porque luego, aunque no haga nada nunca en la madera, a eso siempre le sacará provecho.
(Mario, I:342)

B. El valor diferencial que aporta el seu esdevenir professional per a optimitzar les potencialitats dels alumnes:

Mario considera que millora les possibilitats de trobar i mantenir una feina per part dels alumnes –en definitiva, la seua ocupabilitat-, gràcies a la diversitat d’ experiències acumulades per ell en relació al món productiu. Els el seu pas per aquest món a diverses facetes li permet, a diferència d’altres formadors, donar una formació més propera a les necessitats i requisits del mercat laboral.

M: [] una de las cosas que más partido creo que le han sacado por donde he pasado es que... Mi visión, al estar unos años en una empresa privada en producción, valorar mucho la rentabilización del tiempo... Digamos que optimizo mucho los recursos y optimizo el tiempo, con lo cual... que me perdonen el resto de mis compañeros, pero no es muy usual, por lo que he visto yo. Y los hechos están ahí... que cuando has estado en formación ocupacional, pues mis alumnos han ido a empresa... y yo, como sé en una empresa lo que les van a pedir y qué necesitan... incluso he personalizado en la formación, porque bueno... 'Si éste tiene muy buena mano para las medidas, pues lo voy a centrar más... aparte de la formación, a éste le voy a exprimir más...' Luego otro que no tiene tantos recursos, pues lo preparo para otra cosa, que también es muy válido... Y no me he solido equivocar nunca[].

(Mario, I:148)

Aquest esdevenir laboral personal és un valor afegit corporeitzat, és a dir, que va amb el seu cos, són habilitats i destreses absolutament personals. És aquest esdevenir personal allò que li permet adaptar la formació que dóna, i poder adaptar i consolidar les capacitats de cadascú dels alumnes a les necessitats del mercat laboral –d’ on ell prové i per on ell ha passat-; de tal forma que pot optimitzar tant el temps emprat en la formació com a les pròpies persones. Com dèiem, aquest *capital* acumulat, li permet desenvolupar una formació personalitzada, adaptada a les aptituds i potencialitats de cadascú dels alumnes i així optimitzar la seua formació, per traure el màxim d'ells. Ací ens trobem amb el reciclatge d’una lògica industrial, la lògica de l’optimització, posada al servei de la ciutat per projectes.

M: [] si yo no hubiera pasado por todo lo que yo he pasado, sería impensable. A lo mejor me limitaría a hacer lo que marca el programa, pero yo pienso que también... L. aquí nos ha dejado un poco que saquemos el máximo jugo. Cuando estábamos en la escuela taller yo ya lo hacía, y de hecho estaban encantados, porque allí casi en los últimos tres meses personalizábamos la enseñanza...

sobre todo los últimos seis, tres meses... ya con vistas a... ya teníamos entrevistas previas con empresas [].
(Mario, I:158)

M: [] Aquí lo que intentamos es formar un poco las aptitudes de cada cual... casi, casi diría que lo menos importante es si sabe hacer puertas o si sabe hacer mesas... Es si sabe hacer algo... algo útil, lógicamente... útil para él, y que además le fomente el resto de necesidades que va a tener, o que en ese momento tiene y ni él mismo es consciente[] Se trata de aprovecharse y de generar esas aptitudes que puedan ellos fomentar para promocionarse, y ahí intentar sacar el máximo de cada cual [].
(Mario, II:94)

Un altre element que aporta ell gràcies a la seua experiència a l'empresa privada, al treball de mestre al PGS, és la seua capacitat per a 'dirigir' persones, de com tractar a les persones que tens al teu càrrec per a que acaben fent allò que les demanes que facen. És mitjançant el tracte proper, informal, fent ús d'allò que ara ve a anomenar-se 'intel·ligència emocional', com Mario considera que s'ha de dirigir a la gent. Aquesta forma de dirigir, fent ús del tracte proper, de les relacions informals, respon a les formes de ser dels triomfadors a la lògica per projectes.

E: Y la formación previa que tienes, que has comentado, ¿te ha ayudado mucho en el trabajo que has desarrollado?

M: Sí, porque yo venía ya de dirigir gente. Dirigir gente en una empresa, aunque es otro colectivo y otras circunstancias muy distintas, pero también tienes que saber un poco... no es el ordeno y mando, eso hace muchos años que desapareció. En una empresa consigues mucho más de la gente si 'Oye, mira, vamos a ver si podemos acabar esto antes de la una'... 'Hombre, que me cuesta más tiempo'... 'Inténtalo, venga, que yo sé que tú igual puedes' [].
(Mario, I:383-384)

C. El reciclatge d'elements pedagògics domèstics al servei de la lògica per projectes

En la pràctica pedagògica de Mario amb els seus alumnes de PGS trobem un ventall de recursos dels que fa ús que responen a pràctiques pedagògiques inserides en el món domèstic (veure Derouet, 1989), com ara: l'aprofitament dels aprenentatges i habilitats prèvies dels alumnes, la personalització de l'ensenyament, inserir l'aula al seu entorn i fer la formació significativa i ancorada en l'ambient proper; però les trobem reciclades i posades al servei de la ciutat per projectes.

D'una banda, tenim com per posar en marxa cada any el PGS allò que fa Mario és avaluar els recursos, coneixements, aptituds i habilitats que puguem tenir els alumnes, per poder així adaptar les activitats formatives a fer al nivell del que parteixen els alumnes, d'aquesta forma personalitza les seues pràctiques.

E: [] Si te parece, sería interesante empezar por que nos listaras de alguna manera las tareas, las funciones diferentes que tú tienes cómo profesional del PGS.

M: [] hacer un sondeo: qué aptitudes tiene cada alumno antes de empezar, o qué conocimientos previos... Valorarlo. Yo por lo menos sí que hago esa valoración previa: hay gente que a lo mejor no ha tocado nada de eso, hay gente que tiene un tío que es carpintero... Eso es muy importante, porque los primeros días, que todos juntos son muchos y además no sabes ni por dónde te van a salir, un poco utilizas a estos alumnos para incentivar a los otros. 'Oye, pues si fulanito ya lo hace... Tú tranquilo, pero ya verás cómo ya lo haces'. O si ya sabe hacer algo, pues no volverle a repetir lo mismo, que dice: 'Bah, esto ya lo sé', y a la semana ya se han cansado del PGS. Entonces a ese le marcas ya un nivel más alto...

(Mario, I:349-350)

Alhora, fa ús dels recursos que hi ha a l'entorn local immediat, millorant el coneixement d'aquest entorn per part dels alumnes, i traient fora dels murs la formació, tirant mà dels recursos ambientals per enriquir la seua formació i fer-la més motivadora.

M: [] Intento también, sobre todo al principio, utilizar otra vez los recursos de la zona: nos vamos a un almacén de maderas que hay, lo visitamos, lo vemos, vamos a alguna carpintería... Alternamos un poquito para que no sea... sobre todo, que sea muy, muy práctico... muy de tocar y muy de hacer ellos. Sobre todo en las primeras semanas, pienso que es fundamental que ellos no tengan tiempo de aburrirse. Si se aburren ya hemos caído en el error previo. Para que sea muy activo, busco recursos o actividades muy rápidas también de hacer[.]

(Mario, I:350)

En aquesta línia, posa en pràctica els coneixements als entorns reals dels alumnes, com és la pròpia llar, promovent un aprenentatge significatiu, on la formació remet a l'entorn i és en el mateix entorn natural on es posen en pràctica, no creant entorns artificials per practicar-los.

M: [] Y a partir de ahí volvemos a replantearnos los trabajos que van a venir a continuación: si somos capaces de hacer una cocina o no, o lo dejamos para un poco más adelante... Si el nivel ya vemos que va más alto, pues nos metemos ya en trabajos de más envergadura. Todo eso lo voy programando yo, siempre comentándolo con el equipo: 'Pues yo creo que ahora ya...'. Y ahí ya intento meterles algo más teórico, conocimientos: qué tipo de materiales hay, qué características técnicas tienen, en qué medida los encontramos en el mercado, incluso qué nivel de precios tienen. Que me los identifiquen, que hagan el inventario: '¿Cuántas maderas hay aquí?' ...en la EPA, o en tu casa: 'A ver tú en tu casa... Me traes...' Pues eso, uno de los trabajos que yo hago es: 'Mide las paredes de la cocina de tu casa y vamos a hacer un presupuesto... cada uno la suya, y veréis vuestras madres qué contentas se ponen'. Y luego lo hacemos hasta en pesetas, valorado económicamente, las medidas... Es un trabajo que intento hacer a mitad de curso [] vamos a una tienda de electrodomésticos a ver qué medidas tiene un frigorífico, qué medidas tiene un[].

(Mario, I:350)

Per últim, tenim un tipus de relació amb l'alumnat molt propera i afectiva La relació amb els alumnes de PGS es sembla molt a una relació paterno-filial, on es maneja contínuament en paràmetres que combinen la proximitat afectiva i el marcatge de normes i de límits. El formador de PGS no només fa de mestre, sinó com ell mateix ens diu, fa també de pare, de germà, d'amic...

M: [] yo llevo un móvil, pero mis alumnos tienen mi móvil, cosa que hay gente que dice 'No, yo tal...' No, no, yo creo que cuando ellos tienen una duda o un problema, nosotros no nos debemos de limitar a unas horas[].

(Mario, I:52)

M: [] Luego eso ellos también te lo valoran mucho, que seas uno más con ellos. Que por una parte eres muy estricto, pero que por otra eres capaz de ponerte en el terreno de ellos. Eso a ellos les gratifica mucho. Además luego los oyes, comentarios de que 'Pues eso en el instituto nada, aquellos se iban y no sé qué, no querían saber nada'. Lo que pasa es que esto... claro, te mezcla ya incluso hasta la vida personal con... pero bueno, es una labor que hay que hacer [] aparte de la formación, digamos que es que aquí somos un poco compañeros, amigos, hermanos, padre, tío... Y eso tienes que saber muy mucho manejarlo [].

(Mario, I:314)

Fins llavors, la descripció que fem sembla manifestar la presència d'un plantejament educatiu domèstic, però considerem important que ens fixen també en aquells elements eminentment domèstics que no estan presents al seu discurs: la perdurabilitat de les diferències

naturals, l'ús de l'autoritat en l'educació, la desitjabilitat d'un vincle més perdurable... Considerem des d'ací, que Mario només recull aquells elements del discurs domèstic que enforteixen i possibiliten un funcionament connexionista.

Ens trobem amb una pràctica educativa que fa un ús particular d'elements domèstics. Allò que fa Mario és treballar en torn a projectes concrets de durada limitada, que mobilitzen competències, aprenentatges i recursos de diversa naturalesa –com hem posat de manifest adés-. Alhora, les continuades al·lusions a la necessitat de mantenir 'actius' als alumnes i d'evitar que s'avorreixen, ens remet directament al principi superior comú de la ciutat per projectes: l'activitat.

En definitiva, l'ús d'algunes eines de caire domèstic, en el cas de Mario, no evidencien un tarannà domèstic sinó més bé que Mario entén que l'eficàcia als PGS depèn d'un adequat ús i reciclatge de components domèstics. De fet, quan ell mateix ens parla de la seua experiència com a docent a altres eines educatives, no apareix aquesta mirada domèstica. Un exemple clar ho trobem a la descripció que fa del seu treball anterior a les escoles-taller, on per a fer palesa la qualitat del seu treball es remet als alts índexs de col·locació dels seus alumnes de l'escola-taller, la qual cosa s'emmarcaria en una lògica industrial més que domèstica. Llavors, el que tenim és una persona que més que presentar una perspectiva domèstica de la tasca docent, és un ser capaç de detectar les lògiques predominants o convenientes a diverses esferes de la realitat, és en resum, un triomfador de la ciutat per projectes.

M: [*està parlant del seu treball anterior a l'escola-taller*] Y conseguimos el record de colocación ahí al terminar. Y lo sigue teniendo aún, según me consta...

E: Ja, ja, ja.

M: En Forma't, que hable con Subdirector del INEM, me preguntó, y aún sigue teniendo el récord de colocación de alumnos: cuarenta alumnos. Se colocaron de cuarenta y seis a cuarenta y uno. A los cuarenta y uno en empresa privada ¿eh? Lo cual quiere decir que ésa es una prueba real[.].

(Mario, I:38-40)

9.3. COMENTARI FINAL

Una vegada descrits i analitzats els diversos tipus empírics de discursos laborals i educatius presents a les entrevistes, arriba el moment de reflexionar sobre la seua funcionalitat en el marc sociohistòric en el qual ens trobem; en definitiva, estudiar la dimensió performativa dels discursos.

Aquesta performativitat la plantejem en relació amb les línies argumentals dels nous discursos dominants del capitalisme flexible, lògiques de justificació delimitades pel tercer esperit del capitalisme i la ciutat per projectes; argumentant la funcionalitat o disfuncionalitat dels discursos identificats en relació amb la nova onada capitalista.

9.3.1. (DIS)FUNCIONALITAT DELS DISCURSOS LABORALS

9.3.1.1. La funcionalitat/disfuncionalitat del discurs del treball com a vocació:

Cal recordar com el discurs vocacional presenta una barreja d'elements relatius al món de la inspiració i al món domèstic, sent un dispositiu de compromís entre ambdós. Aquest arrelament del món de la inspiració en el món domèstic desactiva els punts més crítics que la lògica inspirada presenta front la lògica per projectes –l'aposta per una vivència individual, íntima i aïllada, de la inspiració davant la naturalesa connexionista de la lògica per projectes-, tornant-ho un discurs més afí en molts punts al discurs i les pràctiques pròpies del capitalisme flexible.

D'entrada, alguns elements vinculats al discurs vocacional semblen prou adaptatius a la lògica per projectes i al discurs del capitalisme flexible, sobretot allò que té a veure amb el discurs del desprendiment, del donar-se. El fet d'estar disposats a canviar de lloc, a desarrelar-se, sempre al servei de la crida vocacional, té cert ressò a l'actitud i la predisposició al canvi dels triomfadors a la ciutat per projectes. De fet, l'abnegació, pròpia del discurs vocacional, permet acceptar com a 'mal menor' l'estat d'instabilitat i flexibilitat, pròpies de la lògica per projectes, com quelcom secundari davant el bé que podem fer,

acceptant aquestes condicions i donant el servei al que estem cridats per la nostra vocació.

Llavors, trobem com el discurs vocacional d'assistència als necessitats, que necessita i exigeix total dedicació, és funcional a les pràctiques del capitalisme flexible en relació amb la intensificació del treball, la flexibilitat, l'adaptació, la mobilitat i la incertesa. El discurs domèstic de la dedicació i la disponibilitat es torna adaptatiu als nous plantejaments productius del capitalisme flexible.

A més a més, el discurs vocacional no explicita ni inclou cap reivindicació de millora o dignificació en relació a les condicions laborals ni a les condicions vitals que pateixen com a treballadors i treballadores. Tot això és considerat inevitable, i cal fins i tot educar a l'alumnat per a que s'adapte millor i sense dificultats a aquestes noves condicions del món del treball. Així, la forma d'enfocar la feina des del discurs vocacional en el marc dels PGS té un fort caire *assistencialista*. La feina a desenvolupar no pretén ser una resposta al tractament injust per part de la societat d'un col·lectiu concret amb els mateixos drets i deures que la resta de col·lectivitats, sinó més bé l'aposta per ajudar a aquelles persones que es troben en una posició més desfavorida, que tenen més limitacions...; en definitiva que necessiten més ajuda. No hi ha un qüestionament social, sinó una aportació personal a vides concretes de persones en situació de necessitat.

Però no hem de deixar passar que també aquest discurs presenta elements gens afins a la lògica connexionista. El discurs vocacional – sobretot quan parlem de la seua vessant religiosa- és un element articulador identitari fort; la qual cosa és un entrebanc per al tipus de construcció identitària que es reforça des del capitalisme flexible. Aquest últim demana i exigeix construccions identitàries làbils, que puguin canviar i adaptar-se segons les circumstàncies, i no ancoratges identitaris forts que dificulten aquesta adaptació.

D'altra banda, l'ancoratge identitari domèstic respon a la incertesa pròpia del capitalisme flexible, generant forts lligams vers l'entitat per la qual es treballa. Concretament, les ancores són la confiança i la total adscripció a l'organització que la contracta. Aquest ancoratge

substitueix formes identitàries comuns en la societat salarial i el segon esperit del capitalisme, com ara la identitat de classe o de branca professional, i es considera una de les possibles eixides identitàries al si del capitalisme flexible –com hem deixat palès al capítol dedicat a les noves configuracions identitàries en l’actualitat-.

És a dir, les construccions identitàries que reflecteix el discurs vocacional necessiten de la permanència i l’estabilitat, necessiten ‘terra ferma’ on ancorar-se; la qual cosa obliga a caminar contracorrent de les onades del capitalisme flexible, que ens demana uns arrels poc profunds i senzillament trasplantables. Aquesta fermesa la trobem en elements intangibles com la confiança en l’empresa i la identificació amb aquesta, que no assegurin la permanència però redueixen l’incertesa vital, o en ancoratges més duradors i totalitzadors com la vivència de la fe, davant de la qual els vaivens terrenals són poc significatius.

En definitiva, la particular barreja que representa el discurs vocacional d’elements afins i no-afins a la lògica de la ciutat per projectes, el torna especialment funcional per a certs segments perifèrics i reproductius del món connexionista.

9.3.1.2. la funcionalitat/disfuncionalitat del discurs del treball com a *ofici*:

Cal recordar com el discurs del treball com a ofici respon a una lògica industrial. Aquest discurs representa una reconceptualització de la figura del mestre de taller –o mestre d’ofici- més enllà del món productiu. D’aquesta forma es recicla una figura tradicional provinent del primer capitalisme i que es va mantenir al si del segon, amb la tasca central de disciplinar i aportar una capacitació bàsica a sectors poblacionals orientats a assumir els treballs més baixos en l’escala productiva, treballs que necessitem més que qualificació adoctrinament del cos. En el marc del capitalisme flexible, aquesta figura juga un bon paper en el disciplinament de les capes desqualificades que són necessàries per a executar el treball desqualificat cada dia més creixent en el marc del mercat secundari de treball.

En canvi, la persona d'ofici és un professional, que dedica tota la seua vida a perfeccionar les seues capacitats en una feia concreta, la qual cosa trenca amb els plantejaments de mobilitat i canvi, adaptabilitat i polivalència propis del capitalisme flexible. Per al treballador d'ofici l'antiguitat és un valor, que juntament amb l'honestedat professional, han d'estar presents. Des del punt de vista del capitalisme flexible, aquesta és una postura massa rígida i escleròtica, que no permet l'adaptació a múltiples experiències i projectes diferents.

Malgrat això, com vam exposar en l'anàlisi sobre el discurs del treball com a ofici, aquest discurs 'supera' o almenys esfuma el conflicte d'interessos capital-treball, mitjançant l'apropiació per part del/de la treballador/a de les metes de l'empresa i de la noció de servei al sistema; la qual cosa permet rebaixar la tensió entre el sentit de professionalitat i carrera professional i els requeriments del capitalisme flexible, sobretot en allò relatiu amb la mobilitat i la flexibilitat laboral, ja que aquest apropiament descrit empenta a la persona treballadora a adaptar-se les exigències i demandes del seu lloc de treball en concret, i del mercat laboral en general, condicions que venen marcades actualment per les lògiques productives del capitalisme flexible.

9.3.1.3. la funcionalitat/disfuncionalitat del discurs del treball com a ocupació:

Cal recordar com el discurs del treball com a ocupació respon a una lògica mercantilista. Aquest discurs comparteix certs elements amb els plantejaments connexionistes, la qual cosa ho fa funcional en molts aspectes a la lògica de justificació del capitalisme flexible – l'individualisme com a forma natural de funcionament, que en el cas mercantil es concreta en la recerca de l'interès particular i en la lògica per projectes en l'individualisme en xarxa-. Els treballadors i treballadores, en aquest discurs, no es senten lligats ni laboral ni identitàriament al treball que desenvolupen, aquest només és una transacció puntual, la qual cosa afavoreix el canvi i l'adaptació a altres feines –elements propis d'un funcionament en xarxa-.

De totes formes, aquest posicionament no és el del/de la triomfador/a a la ciutat per projectes. Ans al contrari, es correspon més bé al nou

tipus de treballador/a predominant al capitalisme flexible -que descriu amb claredat i profunditat Richard Sennet (2000)-, on trobem una relació distant i d'estranyament amb les seues feines, fruit de la precarització i desqualificació de les tasques que realitzen dia a dia. Són identitats laborals febles i fràgils, sense ancoratges forts i duradors. En definitiva, no estem davant d'una persona 'trionfadora' de la ciutat per projectes, sinó d'una persona supervivent en un mercat laboral flexibilitzat i precaritzat.

A més a més, justament aquest distanciament i aquest estranyament es torna també un entrebanc per al capitalisme flexible, almenys respecte a la implicació de les persones en la seua dinàmica. El tercer esperit del capitalisme i el discurs connexionista consideren compatible i necessari una alta implicació i compromís amb els projectes, siguen aquests com siguen, a més de la permanència dels lligams establerts que poden ser reactivats per a nous projectes. Però en el discurs del treball com ocupació no està present aquesta forma d'implicació i d'identificació amb la tasca que es fa; el compromís es delimita a l'acord mercantil establert, que es considera puntual i que només afecta a l'esfera laboral de la persona.

9.3.1.4. la funcionalitat/disfuncionalitat del discurs del treball com a dret:

Cal recordar com el discurs del treball com a dret respon a una lògica cívica-reglamentista. D'entrada possiblement aquest siga el discurs més disfuncional a les lògiques del capitalisme flexible; ja que, davant les exigències desreguladores que emanen dels plantejaments del capitalisme flexible, el discurs del treball com a dret insisteix en la importància central de la regulació de les relacions laborals.

El discurs reglamentista emfasitza la necessitat de la formalització de les relacions laborals, i del respecte a aquesta; mentre que el discurs dominant demana i exigeix una relacions laborals 'informals', mínimament regulades. El discurs reglamentista defensa la via de la meritocràcia com a fórmula d'accés al treball, des la qual reconèixer els mèrits formals acumulats; davant això, la ciutat per projectes defensa un model en continu canvi on allò que és rellevant és tot i res alhora, són els elements formals i informals, els coneixements i les

habilitats relacionals..., tot allò que puga servir i permeta posar en marxa i executar un projecte concret.

Però és ben cert també que aquest discurs es recolza en un sentit d'allò cívic *descafeïnat*, ja que no es recolza en la seua dimensió universalista i igualitària, sinó en el seu plànol més reglamentista, més legalista.

Malgrat això, al discurs del treball com a dret és on trobem amb claredat les reminiscències del gran acord entre capital i treball que es trobava al substrat de l'edifici de la Societat Salarial. Aquest és davant el qual s'alçaren les crítiques que han permès articular el discurs justificatiu del capitalisme flexible –el tercer esperit del capitalisme–, i llavors, representen l'edifici a enderrocar.

9.3.1.5. la funcionalitat/disfuncionalitat del discurs del treball com assoliment personal:

Cal recordar com el discurs del treball com assoliment respon a la lògica connexionista. El discurs del treball com assoliment personal és el que millor encarna el tipus de persona triomfadora a la ciutat per projectes, no trobant elements discursius rellevants que signifiquen un entrebanc o focus de resistència davant els plantejaments del capitalisme flexible; ans al contrari, aquest és el sentit del treball que s'estimula des del tercer esperit del capitalisme i des de la lògica productiva del capitalisme flexible.

El tipus de treballador/a i de relacions laborals que defensa aquest discurs venen marcades per l'atracció pel canvi, per la novetat, pel risc. La persona ha de ser adaptativa, flexible, polifacètica, i els riscos han de ser vistos com naturals i ser assumits per cadascú individualment i viscuts com una oportunitat. En definitiva, un tipus de persona 'ideal' per a unes lògiques productives que es caracteritzen per la temporalitat en l'ocupació i per la mobilitat dels treballadors i treballadores.

9.3.2. (DIS)FUNCIONALITAT DELS DISCURSOS EDUCATIUS

9.3.2.1. La funcionalitat/disfuncionalitat del discurs de l'educació com una relació de tutela:

Cal recordar com el discurs de l'educació com a *relació de tutela* és fonamentalment domèstic (i també que els principis domèstics no només estan presents en aquest discurs concret sinó també als dos següents). Els principis educatius presents a aquest discurs ens retrotrauen a un moment del sistema educatiu previ a la seua estatalització, institucionalització, professionalització i burocratització. La relació que es vol establir amb l'alumne està marcada per un símil a l'aula de la relació paterno/filial, on el pare sap allò que pot fer el seu fill i la seua filla, i l'assigna les tasques segons les capacitats i habilitats de cadascú/una, provocant una desigualtat permanent, però entesa com a natural, com 'allò que té que ser'. La figura docent és reconeguda per l'entorn com una persona que fa una tasca 'impagable' amb els seus fills i filles, no com un/a professional especialitzada en la transmissió de coneixements bàsics pel funcionament en societat; és més bé un/a cuidador/a en un sentit ampli, ja que controla i porta cura alhora dels fills i filles. Justament, davant aquesta forma de pràctica educativa, es va construir tot l'edifici del sistema educatiu com el coneguem ara, fonamentat en una educació de masses amb pretensions universalistes i homogeneïtzadores –i que entenem que està clivellant-se en aquests moments-.

En aquesta línia, el discurs de l'educació com una relació de tutela encarna les noves corrents neoconservadores al sistema educatiu –les vinculades fonamentalment amb la insistència en la formació del caràcter-; des de les que es defensa la tornada a un tipus de docent 'tradicional', una educació on es recupere la centralitat d'elements com l'autoritat, els principis i la moral dels docents, la relació paterno/filial amb l'alumnat... També aquest discurs reflecteix la postura neoconservadora i anti-cívica que considera desgavellat donar la mateixa educació a tothom. Aquest plantejament xoca amb el discurs d'ascens i permeabilitat social prototípic dels plantejaments educatius cívics, en defensar una educació que done a cadascú/una segons les seues possibilitats, mantenint les desigualtats d'origen entre

l'alumnat al si del sistema educatiu –ja que aquestes es consideren diferències *naturals*-. Concretament amb els alumnes de PGS cal esforçar-se per la seua formació en ‘saber estar’, és a dir, en disciplinar el seu cos, ja que això serà el més important als treballs de baixa qualificació que estan cridats a desenvolupar.

A primera vista, aquesta postura educativa sembla presentar elements marcadament contradictoris amb els nous aires que bufen des de la ciutat per projectes i el tercer esperit del capitalisme. La coherència vital domèstica i la necessitat d'estabilitzar les relacions establertes per a que puguen ser realment educatives xoca amb la mobilitat, el canvi i l'adaptació que es reclama de les persones a la ciutat per projectes. Llavors, semblaria una postura de resistència a la lògica per projectes; però pensant amb major deteniment, la postura domèstica no atenta ni pretén bloquejar els elements fonamentals d'una gestió per projectes, que encarna al dia a dia les pràctiques al si d'un món connexionista, així com tampoc qüestiona les desigualtats socials, i alhora permet disciplinar ‘l'exercit’ de desqualificats que necessita el mercat secundari del capitalisme flexible.

En definitiva, aquest discurs i pràctiques educatives, malgrat com dèiem, representar una tornada als principis de l'educació, manté una bona relació, al nostre parer, amb les lògiques del nou capitalisme; ja que d'entrada abandona la concepció de l'educació com un dret universal amb pretensions igualitàries, defensant un model educatiu adaptable, flexible, diversificat, desregulat; sense pretensions de promoció social. Aquest discurs permet l'entrada de les crítiques del tercer capitalisme a l'organització i les lògiques cívic-industrials que regeixen l'arquitectura del sistema educatiu regulat. A més a més, aquest discurs necessita de certs elements de la lògica per projectes que regeixen els PGS, com ara la manca de regulació a nivell de continguts, la capacitat d'adaptació i la flexibilitat intrínseca als PGS... D'aquests marges de maniobra que aporta la lògica per projectes es beneficien els plantejaments domèstics per a introduir el seu model educatiu, més personalitzat, més proper als alumnes.

Com dèiem, aquest plantejament educatiu més que dificultar la entrada de les lògiques de la ciutat per projectes al món de l'educació, és una plataforma adient per a aquestes. Els plantejaments que

s'introdueixen per la porta de darrere mitjançant el PGS al si del sistema educatiu són principis que ataquen directament els plantejaments cívic-industrials que sustenten el sistema educatiu regulat. Posen en qüestió els principis d'homogeneització i tracte igualitari, demanant un tracte personalitzat i adaptat a les necessitats i capacitats dels alumnes, i per tant una desregulació de les rigideses que caracteritzen les formes i els continguts educatius al sistema educatiu regulat; sent aquests plantejaments concordants amb els articulats des de la ciutat per projectes, afavorint l'entrada de les seues lògiques 'amagades' sota un discurs domèstic.

A més a més, els plantejaments domèstics també col·laboren en la crítica que des de la ciutat per projectes i el tercer esperit del capitalisme han aconseguit consolidar vers l'anterior configuració justificativa, productiva i social del capitalisme –el segon esperit del capitalisme, el model productiu fordista i la societat del benestar-. Això esdevé perquè s'abandonen els elements més vinculats al discurs cívic, i no apareix el dret a l'educació com a font d'igualitarisme i progrés social, ni apareixen reivindicacions de drets laborals col·lectius o de drets ciutadans. Ans al contrari, ens trobem davant una nova reedició de la beneficència típica de les pràctiques socials prèvies a l'estat del benestar –allò que es coneix sota el rètol de neobeneficència-.

Llavors, i en un sentit genèric, podem veure com els plantejaments educatius domèstics estan rosegant els ciments de l'edifici construït al voltant de la Societat Salarial i el capitalisme de tipus keynesià. Aquests elements possibiliten i legitimen les crítiques i les pràctiques noves imposades pel capitalisme flexible i la seua arquitectura justificativa, el tercer esperit del capitalisme.

9.3.2.2. La funcionalitat/disfuncionalitat del discurs de l'educació com una relació mestre/aprenent:

Cal recordar com el discurs de l'educació com una relació mestre/aprenent l'entendem com un dispositiu de compromís domèstic-industrial, i llavors cal tenir en consideració les reflexions fetes a l'apartat anterior en relació als aspectes domèstics que comparteixen.

Nosaltres considerem que la barreja domèstica-industrial que està present a aquest discurs educatiu més que ser una possible resistència a la lògica per projectes del capitalisme flexible –en aportar una component industrial professionalitzadora i una component domèstica estabilitzadora de la relació educativa–, sobre allò que fa més èmfasi aquest discurs és sobre la socialització disciplinària de la mà d’obra de baixa qualificació, com són les persones formades als PGS. Estan sent formades per a treballar al mercat laboral secundari –el caracteritzat per la seua precarietat, mobilitat, inestabilitat, baixa qualificació, baixa remuneració...–, i a aquest mercat en ascens no són els coneixements punters ni l’alta qualificació allò que es valora, ans al contrari, allò central valorat és el manteniment de la disciplina productiva que implica un treball rutinari i de baixa qualificació.

A més a més, aquest discurs docent comparteix i defensa diversos dels elements ja esmentats com propis del d’un plantejament docent domèstic, sobretot aquells considerats neoconservadors, com ara la necessitat de trencar el discurs cívic de la igualació i l’homogeneització educativa, per una educació en aquest cas no només vinculada amb el ‘saber estar’ domèstic sinó també amb un cert ‘saber fer’, malgrat que molt bàsic, una educació diferenciada i diferenciadora. També posa l’èmfasi als valors educatius tradicionals, sobretot a la disciplina, amb el seu doble sentit moral i productiu.

Aquest plantejament, llavors, es centra en el disciplinament dels cossos dels alumnes, aportant una qualificació professional bàsica, la qual cosa té com a efecte més evident el de disciplinar a un grup poblacional orientat a assumir treballs de baixa qualificació i d’alta precarietat; modelant els seus cossos per a adaptar-se a les pràctiques i lògiques de gestió i producció del capitalisme flexible.

9.3.2.3. La funcionalitat/disfuncionalitat del discurs de l’educació com una relació de potenciació:

Hem de recordar com el discurs de l’educació com una relació de potenciació ho entenem com una barreja cívic-domèstica, i llavors – com passava al discurs anterior- cal tenir en consideració les reflexions fetes a l’apartat primer vers els plantejaments domèstics que també estan presents a aquest discurs.

El discurs de l'educació com a relació de potenciació es diferencia clarament de la resta per la defensa de la necessitat de l'atenció a la diversitat i de la reducció de la rigidesa de les eines educatives, amb la pretensió manifesta d'assolir l'ideal cívic de l'educació per a tothom. D'aquesta forma, ho podem entendre com una actualització del compromís cívic amb l'educació per a tothom, i una demanda d'enfortir la component cívica del gran compromís cívic-industrial que implica el sistema educatiu regulat. En aquest sentit, semblaria una postura totalment antagònica amb els nous vents que provenen del capitalisme flexible, que pretén desmuntar els grans acords cívics-industrials que configuraven el model social de la Societat Salarial – entre ells també l'educació homogeneïtzadora i de masses-. A més a més, es planteja l'obertura del sistema educatiu a l'entorn ciutadà, a participar de la vida política local així com formar als/a les alumnes per a ser persones actives com a ciutadans i ciutadanes; la qual cosa camina a contracorrent dels plantejaments individualistes del capitalisme flexible.

Però aquesta actualització del compromís cívic de l'educació presenta una peculiaritat molt significativa, com és el fet de plantejar la necessitat de ser més flexibles, d'adaptar els continguts a les capacitats dels alumnes...; és a dir, introduir dinàmiques al si del sistema educatiu que afavorisquen la seua flexibilització i adaptabilitat. Aquests plantejaments d'arrel domèstica, alhora allò que fan és fomentar la desregulació del sistema, permetent l'entrada de plantejaments característics del capitalisme flexible. És a dir, amb la intenció de millorar la resposta cívica del sistema educatiu i adaptar-lo a la diversitat de problemàtiques educatives amb les que s'enfronta allò que es fa també és obrir la porta a l'entrada de les lògiques del món connexionista mitjançant una justificació cívica. En aquest sentit, les demandes d'un sistema educatiu més flexible i que responga a la diversitat de necessitats de l'alumnat, demanen una menor rigidesa i estandardització de la pràctica educativa, la qual cosa camina de la mà de les exigències de desregulació i flexibilització provinents del capitalisme flexible.

9.3.2.4. La funcionalitat/disfuncionalitat del discurs de l'educació com una relació d'intermediació:

Hem de recordar com el discurs de l'educació com una relació d'intermediació és fonamentalment connexionista, i es diferencia dels tres anteriors ja que en aquest no hi ha un substrat domèstic bàsic i la dimensió formativa de les eines educatives només és un instrument més, no un fi en si mateix.

Els plantejaments educatius defensats per aquest discurs estan regits pels principis d'activitat i ocupabilitat, posant al seu servei diverses eines i pràctiques educatives que d'altra manera difícilment entendríem com a connexionistes. Com ja hem posat de manifest, aquest discurs resignifica, reutilitza i recicla plantejaments propis dels altres discursos educatius, posant-los al servei dels principis de la ciutat per projectes –i recordem que aquesta lògica de justificació és la que es troba a la base del capitalisme flexible-.

En aquest plantejament, la figura docent ja no té la necessitat ni l'obligació de ser transmissora de coneixements i de procediments d'aprenentatge, ans al contrari, la seua funció és de connectora, és un 'node calent' que ha d'*escalfor* i ampliar la xarxa de l'alumnat i la seua pròpia, millorant així l'ocupabilitat de tots els agents implicats.

En definitiva, aquest discurs representa l'adaptació de allò que s'espera com a relació de grandesa entre grans i petits en la ciutat per projectes al si d'un projecte formatiu com els PGS. La persona 'gran' està centrada en estimular l'activitat i l'ocupabilitat, i queda en mans dels/de les 'petits' aprofitar les oportunitats com agents actius i únics responsables de la seua situació en xarxa, aquesta és la seua responsabilitat. Així vindria a ser un clar exemple de l'individualisme en xarxa característic de la ciutat per projectes i d'allò que hem anomenat *nou prudencialisme* (De Marinis, 1999) com a forma de funcionament al si del capitalisme flexible, on el subjecte té la responsabilitat individual de fluir socialment i d'evitar tot entrebanc que ell mateix es pugui posar sent empresari de si mateix.

ÍNDEX CAPÍTOL 10 REFLEXIONS FINALS

10.1. A MODE DE RECAPITULACIÓ GENERAL

10.1.1. L'EMERGÈNCIA DE NOUS DISCURSOS

10.1.2. LA TRANSFORMACIÓ DE LES ENTITATS EDUCATIVES

10.2. APORTACIONS PER AL DEBAT

CAPÍTOL 10. REFLEXIONS FINALS

Al llarg dels diversos capítols de la tesi, especialment als capítols que conformen el bloc IV dedicat al treball de camp, hem anat aportant elements que considerem conclusions dels diversos aspectes i subaspectes tractats. D'aquesta manera, amb aquest capítol final volem presentar una imatge general de la tesi, destacant les potencialitats del marc analític de *les ciutats* i de la pròpia tesi, a més de les possibles línies de treball que s'obren en l'horitzó immediat.

10.1. A MODE DE RECAPITULACIÓ GENERAL

Amb aquesta tesi hem pretès apropar-nos a l'estudi de les noves configuracions identitàries que estan esdevenint en un moment històric com l'actual, moment de profundes transformacions socials als països occidentals-capitalistes; un temps caracteritzat pel desmuntatge i desacreditació del model de l'Estat del Benestar, i per l'apogeu de les lògiques i models neoliberals, emmarcades en la nova reformulació de les lògiques productives del capitalisme, un nou capitalisme etiquetat com capitalisme flexible.

Entre les mutacions socials a les que estem assistint, hem destriat les que afecten al món del treball i a l'educació, dos dels elements

configuradors de l'Estat Modern i de la pròpia modernitat, i que posen de manifest canvis de caire general que afecten a totes les esferes socials. D'una banda, el capitalisme flexible està transformant el món del treball amb pràctiques i discursos que estimulen la flexibilitat, l'adaptabilitat i la mobilitat d'empreses, persones i capitals. D'altra, les lògiques d'aquest també marquen les noves orientacions educatives des de les quals es demana un procés de desregulació i desinstitucionalització dels sistemes educatius i una transformació de la figura del formador i de la formadora en éssers polivalents, polifacètics, flexibles i adaptatius, dedicats a fomentar i estimular habilitats comunicatives i informals més que a transmetre continguts i aprenentatges específics. I, per a poder estudiar com afecten aquestes transformacions a les configuracions identitàries, hem trobat un espai privilegiat als Programes de Garantia Social com a espai social on ja estan presents aquestes tendències de canvi, un lloc on són ja una realitat diària i permanent.

Així, en una època de canvis socials ràpids i fins i tot bruscos es fa difícil imaginar que les configuracions identitàries de les persones que vivim, participem, patim i gaudim aquests canvis romanguen al marge. Per a abordar el fenomen identitari hem fet una aposta decidida per estudiar-ho des d'un prisma sociohistòric, des del qual concebem a les persones com a éssers ancorats en la història malgrat que no determinats exclusivament per aquesta; éssers amb configuracions identitàries que no brollen de l'interior ni estan autocontingudes en ells mateixos, sinó més bé que estan escrites en cossos particulars per *plomes* que mullen la seua tinta als discursos i pràctiques col·lectives pròpies de cada època.

En aquest sentit, hem posat de manifest com la crisi del model de societat de l'Estat de Benestar ha posat en crisi també les configuracions identitàries pròpies del mateix, trobant-nos en un moment de reconfiguració i sorgiment de noves configuracions identitàries; però amb la dificultat d'una nova època, la del capitalisme flexible i les lògiques de govern neoliberal, on no acaba d'albirar-se clarament un dispositiu social ferm que pugui substituir el paper ocupat pel treball com a eix central de les configuracions identitàries, i on les transformacions del món del treball ens situen davant un eix identitari fragmentat, desregulat i precari.

Per a poder estudiar les configuracions identitàries hem enfocat el nostre treball des del marc teòric articulat en el model de les *ciutats* proposat per Boltanski i Thévenot sobre les lògiques de justificació, articuladores i configuradores identitàries. Les lògiques de justificació tenen com a potencialitat el situar el fet identitari més enllà de les fronteres dels cossos, però sense caure en determinismes estructuralistes. Les lògiques de justificació –i en aquest sentit les configuracions identitàries– s’arrelen en discursos que existeixen prèviament al propi individu, que es *respiren* a l’ambient. A més a més, des del plantejament defensat, no tot discurs és possible ni pot trobar legitimitat, ja que les lògiques de justificació no representen ‘només’ paraules, sinó que s’ancoren al *món* en subjectes, objectes, dispositius, proves..., que formen part del moment sociohistòric concret que es viu i que legitimen o deslegitimen discursos i pràctiques discursives.

Aquest plantejament ens permet, llavors, estudiar i relacionar les configuracions identitàries i els discursos en conflicte en un camp social específic, sense perdre la seua dimensió macrosocial i històrica, i sense caure tampoc en una imatge simplista, de mer enfrontament entre discursos i pràctiques discursives neoliberals enfrontades a discursos i pràctiques discursives de resistència al credo neoliberal. Ans al contrari, ens mostra un ampli –malgrat que no il·limitat– ventall de possibilitats, on moltes de les lògiques presents –o elements concrets d’aquestes– són fagocitades per la lògica dominant, però on queden espais per a la crítica i/o la resistència; donant-nos la possibilitat d’entendre la realitat social com una xarxa complexa i multidimensional, però sense caure en un situacionisme ahistòric ni en postures estructuralistes o pansemiologicistes. Aquest model teòric encaixa perfectament amb la nostra aposta epistèmica-metodològica per una mirada socioconstruccionista, permetent-nos fer una anàlisi social dels discursos dels formadors i formadores de PGS entrevistats/ades.

En aquest sentit, amb el treball de camp realitzat hem pretès presentar aquesta complexitat alhora que establir vincles entre la dimensió micro de discursos i pràctiques discursives dels/de les docents i la

dimensió meso de les entitats, amb la dimensió macro de les transformacions socials a les que estem assistint.

10.1.1. L'EMERGÈNCIA DE NOUS DISCURSOS

Hem distingit per raons analítiques entre dos tipus de discursos, els discursos laborals i els discursos educatius. Tant en un cas com en l'altre, s'ha mostrat l'emergència de discursos ancorats en les lògiques de justificació de la ciutat per projectes i el tercer esperit del capitalisme.

A. Discursos laborals:

Quant als discursos laborals, les línies argumentals identificades ens han permès delimitar cinc discursos diferents, que entenen el treball com a vocació, com a ofici, com a ocupació, com a dret, i com a assoliment personal.

El discurs del treball com a *vocació* presenta un caràcter hegemònic entre les persones entrevistades. Aquest discurs entén el treball com una 'crida', com una disposició o inclinació natural a exercir una professió, un art, un ofici, a estudiar una carrera determinada... Aquest discurs representa un dispositiu de compromís que conjuga elements típicament inspirats, com el seu sentit d'experiència interior, de descobriment personal...; amb elements de caire domèstic, com el fet de ser una vocació orientada a educar, ajudar, acompanyar, ensenyar; estant clarament arrelat a la nostra tradició cultural jueva-cristiana.

El discurs del treball com a *ofici* és un discurs residual –molt minoritari– entre les persones entrevistades. Aquest discurs té un caire marcadament industrial, i fa referència a una concepció del treball vinculada a la professió, a l'exercici d'una art manual –com l'ofici de forner o de guixaire–. En compte d'un plantejament industrialista més 'modern', més vinculat a la rutina i els ritmes productius així com als drets laborals adquirits –un discurs de caire cívic-industrial–, aquest discurs ressalta més la dimensió moral del treball –dispositiu de compromís domèstic-industrial–, així com la creativitat i la passió per la feina ben feta –dispositiu de compromís inspirat-industrial–.

El discurs del treball com a *ocupació* a més de ser molt minoritari, està estigmatitzat i anatematitzat entre les persones entrevistades. Aquest discurs presenta un marcat caràcter mercantil i fa referència a una forma d'entendre el treball com a tasca en la que s'esmerça temps amb retribució o guany. Aquest discurs considera el treball només com un mitjà que ens aporta els recursos i la seguretat econòmica necessària per a poder desenvolupar la resta de les nostres esferes vitals.

Un altre discurs minoritari és el discurs del treball com a *dret*. Aquest és de caire cívico-reglamentista, és a dir, representa un discurs ancorat en la vessant més lligada a les normes i la regulació del món cívic. En aquest sentit, el treball és entès com a un dret de les persones, regulat i normativitzat. Llavors, El treball com a tal seria un dret legítim i, alhora, un deure per a revertir en la societat.

Tracte diferent l'hem donat al discurs del treball com *assoliment personal*; ja que, malgrat ser un discurs minoritari, és un discurs emergent que ancora les seues arrels als plantejaments articulats a la lògica de justificació de la ciutat per projectes. Aquest discurs considera el treball com quelcom que s'aconsegueix i es manté gràcies a l'esforç i la implicació activa de cadascú. El treball és el premi per saber moure's adequadament i mantenir-ho o perdre-ho és una responsabilitat personal. Aquest discurs emfasitza la importància de la flexibilitat i la mobilitat i és un discurs ascendent entre les persones entrevistades.

B. Discursos educatius:

D'altra banda, en el moment d'analitzar els discursos educatius de les persones entrevistades, les línies argumentals trobades ens han permès localitzar tres marcs generals de referència d'aquests discursos d'entre les diferents lògiques de justificació: un marc de referència domèstic –l'educació com a lligam-, un marc de referència industrial –l'educació com a instrucció-, i un marc de referència cívic –l'educació com a dret-. Aquests tres marcs de referència es barregen generant tres discursos educatius híbrids: un discurs educatiu fonamentalment domèstic –l'educació com una relació de tutela, un discurs educatiu domèstic-industrial –l'educació com una relació mestre/aprenent-, i un

discurs educatiu domèstic-cívic –l’educació com una relació de potenciació–.

Amb la consideració de l’educació com una *relació de tutela* hem volgut ressaltar el tipus especial de lligam que s’estableix en el marc d’aquest discurs entre docent i discent, de protecció i de correcció alhora. En aquest marc, el/la docent desenvolupa el paper de guia i exemple cap als/a les alumnes, sent aquests elements eines educatives fonamentals. A més a més, una altra eina educativa clau en aquest discurs és l’establiment d’una relació afectiva intensa amb l’alumnat. Per últim, un altre punt central d’aquest discurs és la defensa de la continuïtat educativa entre l’aula, la llar i l’entorn més proper.

El discurs de l’educació com una *relació mestre/aprenent* és un discurs híbrid domèstic-industrial, representant un compromís entre ambdues lògiques. Aquest discurs aposta pel disciplinament del cos com a eina educativa, així com per a l’adquisició d’hàbits productius com a objectiu de la tasca docent; adquirint un protagonisme central les realitzacions pràctiques en el procés d’aprenentatge.

El tercer discurs educatiu, l’educació com una *relació de potenciació*, barreja elements domèstics i cívics i es caracteritza per apostar per una pedagogia que té com a objectiu central l’educació per a la participació ciutadana. A més a més, defensa una pedagogia oberta al medi, propera a l’entorn en la que es desenvolupa i en relació amb la comunitat local en la que es troba inserida. I, per últim, també aquest discurs es caracteritza per demandar una tasca educativa que emfasitze l’atenció a la diversitat.

Finalment, a més dels tres marcs de referència i els tres tipus de discurs educatiu esmentats, hem identificat l’emergència d’un nou discurs educatiu de caire connexionista: l’educació com una *relació d’intermediació*. Aquest discurs educatiu l’hem etiquetat així perquè el seu punt central és el fet de considerar clau la tasca de mediació del docent. No el considerem un discurs nou en un sentit estricte, sinó més bé un discurs fruit de la combinació d’elements dels altres discursos presents a aquest camp però que no els accepta tal qual sinó que els recombina, adapta, recicla i resignifica, posant-los al servei de la lògica connexionista.

10.1.2. LA TRANSFORMACIÓ DE LES ENTITATS EDUCATIVES

La majoria dels discursos crítics –fins i tot els de les docents/funcionàries públiques d’IES, contraris a “la aspirina para todos” (Almudena, I:276)- es desenvolupen front al compromís cívic-industrial -que és el substrat del sistema educatiu regulat-, i als seus correlats perjoratius d’obligatorietat coercitiva, estandardització homogeneïtzadora, impersonalitat deshumanitzadora i burocratització ineficient.

Aquesta crítica no afecta de la mateixa manera als principis d’equivalència del món cívic i del món industrial. En aquest sentit, es produeixen dos desplaçaments clau: el desplaçament del llenguatge cívic dels drets al llenguatge cívic-domèstic de l’atenció a la diversitat, i el desplaçament del llenguatge cívic-industrial de la normalització al llenguatge merament industrial de l’optimització de les capacitats desiguals.

D’aquesta forma hi ha una emancipació del principi industrial d’eficàcia de les constriccions igualitàries que l’imposava l’aliança amb el món cívic en el marc de l’educació de masses. Alhora, la concepció emergent de la ciutadania es tradueix en un compromís entre els principis de particularitat i proximitat de l’ordre domèstic i els principis de generalitat i imparcialitat propis de l’ordre cívic. Com a compromís que és, aquest desplaçament renúncia a optar per un dels dos principis d’equivalència en conflicte, minant en conseqüència el potencial crític que ambdues lògiques de justificació per si mateixes podrien desenrotllar front a la nova configuració emergent –la ciutat per projectes-.

En aquest marc veiem aparèixer, d’una banda, un discurs -reconceptualització- emergent de l’educació com a relació d’intermediació entre diverses esferes que funcionen amb lògiques diferents i autònomes –la família, el món del treball, la comunitat local, l’espai ciutadà, el mercat...-.

D’altra banda, està produint-se una transformació progressiva de les entitats que es constitueixen en agents educatius, en dos sentits: cada vegada més entitats de tipus divers reclamen legitimitat com a agents

educatiu; i cada vegada més lògiques difícils de compatibilitzar es creuen en les entitats que actuen com a agents educatius –com s'exemplifica amb les transformacions dels centres escolars en entitats actives i positives i l'entrada de la lògica connexionista al seu si-.

Dit en altres paraules, les entitats que operen com a agents educatius cada vegada adquireixen més un caràcter o condició d'objectes *equivocs*, que encaixen amb dificultat en cap dels sis ordres convencionals definits. Ho veiem, per exemple, als PGS implementats per entitats locals, on tenim l'alternativa del Centre Formatiu Alfa que representa un compromís domèstic-industrial, o el Centre Polivalent Beta de marcat tarannà connexionista; o a les pròpies ESAL, que ja de partida són entitats fruit del compromís entre les lògiques cívica i domèstica –objectes equivocs per se-.

Com a conseqüència d'això –de ser objectes equivocs-, aquestes entitats podrien tenir un gran potencial crític, perquè assumeixen i operen en virtut de lògiques que excedeixen les dels àmbits entre els quals fan de mediadores. Però no desenvolupen plenament aquest potencial crític, ja que per assegurar la seua pròpia supervivència es veuen obligades a establir compromisos entre lògiques; la qual cosa pot acabar duent-les a ser simplement *mediadores* que amorteixen tensions i conflictes, mancades d'un discurs propi –aquesta és la línia que s'albira quan parlem de la dessubstancialització de l'educació que reflecteix el discurs educatiu emergent descrit-.

En resum, el treball de camp ha constatat de tres nivells de concreció, des de l'anàlisi de les lògiques de justificació que es desprenen de la normativa reguladora dels PGS, passant per les que caracteritzen les entitats gestores de PGS al País Valencià, i acabant amb els discursos laborals i educatius dels/de les docents de PGS.

Al primer nivell, l'anàlisi de la normativa reguladora dels PGS al País Valencià, hem volgut mostrar com la tria del PGS no ha estat casual; ans al contrari, els PGS representen un dispositiu molt adequat per a estudiar l'impacte de les noves lògiques de justificació típiques del nou capitalisme en el marc d'un sistema com l'educatiu, el qual l'hem caracteritzat com un dispositiu de compromís típic de la lògica

societal ara en declivi; de tal forma que podem estudiar com van corcant les noves lògiques societals el model de la Societat Salarial.

Com hem posat de manifest al llarg de la tesi, el PGS en si mateix és un dispositiu regit per la lògica de justificació que està emergint al si del capitalisme flexible -la lògica de la ciutat per projectes-, estant configurat i organitzat per les noves lògiques productives i el seu instrumental justificador –el tercer esperit del capitalisme-.

Els PGS són un bon exemple del procés de (re)mercantilització del sistema educatiu, permeten la participació en la gestió i execució d'una eina educativa com els PGS per entitats no-educatives de caire públic i privat, que han de competir per ser les 'agraciades' amb els recursos econòmics públics per a poder implementar-los. Així doncs, trobem dues de les línies de (re)mercantilització de l'administració pública: la gestió pública amb criteris privats –competitivitat entre entitats, estratègies de recursos humans marcades per la temporalitat, la flexibilitat i la mobilitat...-, i l'entrada d'entitats privades en la gestió de recursos públics.

A més a més, els PGS representen un dispositiu de govern a distància, de control diferit, típic de les tecnologies neoliberals de govern. Ja no és l'Estat qui defineix, controla i executa el recurs públic -deixant aquest espai fora de les lògiques del mercat-, sinó que deixa que siga el mercat qui prenga la iniciativa i l'Estat manté un control a posteriori, de caire fonamentalment comptable.

Al *segon i tercer nivell* de concrecció de l'anàlisi, tant a les entitats gestores com als discursos laborals i educatius dels docents i de les docents, hem pogut comprovar com està present la nova lògica de justificació emergent, la lògica per projectes; malgrat que no està a soles, sinó que conviu amb la presència d'altres lògiques, les quals mantenen una relació *agredolça* amb la lògica per projectes, amb elements afins a la nova lògica societal dominant i d'altres resistents als seus principis.

La qual cosa ens permet afirmar que la relació entre les lògiques societals no és funcional o disfuncional *per se*, sinó que depèn del moment sociohistòric en el qual ens trobem, i també d'aquells

elements propis de cada lògica que estiguen emfasitzats i aquells que estiguen més debilitats. És a dir, una lògica concreta –o un element específic emfasitzat o minvat d'aquesta- pot ser funcional a la lògica dominant en un moment històric concret, i ser-li disfuncional en altre –per exemple, el discurs contrari a la formalització de les relacions de la lògica domèstica vindria a ser obertament disfuncional en el marc de la Societat Salarial davant de l'organització i l'estructuració formal cívic-industrial que la sustentava, però és afí i funcional a la lògica per projectes en el marc de les lògiques de govern neoliberals des de les quals es fomenta la desregulació i el funcionament fluid-. Aquest fet té una rellevància important sobre la capacitat crítica dels discursos, extraient dels mateixos aquesta capacitat que no li seria innata a cap per se, ja que cap discurs per si mateix és o no crític, sinó que dependrà del xoc de discursos i legitimitats en un moment històric donat.

Específicament, en el cas de les entitats analitzades, hem vist la pluralitat d'entitats que gestionen PGS al País Valencià, així com la diversitat en les lògiques fundacionals i de resolució del xoc amb la lògica per projectes. Una diversitat que evidencia la pluralització de les tecnologies socials i la remercantilització de les polítiques públiques, trets propis de les formes de govern neoliberals.

Quant als discursos laborals dels/de les docents, també trobem un ventall de discursos possibles, ancorats en lògiques de justificació diferents, però que mantenen una relació, en general, en molts casos d'afinitat però sobretot de funcionalitat amb el tercer esperit del capitalisme i amb els plantejaments productius del capitalisme flexible, amb alguns elements de resistència febles.

Quelcom semblant ho trobem als discursos educatius dels/de les docents, on malgrat la presència dominant de la lògica domèstica –barrejada amb altres dues lògiques-, no representa una postura antagònica i disfuncional davant la lògica connexionista, sinó que la particular combinació de la lògica domèstica amb altres i aquells elements minvats o crescuts en importància, acaben marcant línies d'afinitat i postures funcionals amb els discursos i les pràctiques pròpies del capitalisme flexible.

En definitiva, la pluralitat de discursos presents en un moment històric concret, tant respecte a les lògiques de justificació de les entitats com als discurs laborals i educatius dels i de les docents, ens permet defensar una postura no-determinista del context social en relació a les lògiques de justificació que es donen al seu si i en relació a les configuracions identitàries que li són pròpies. Malgrat això, alhora, allò que hem pogut mostrar també és la capacitat de fagocitació de la nova lògica per projectes, que fa un ús particular d'objectes, subjectes i arguments d'altres lògiques, resignificant-los i posant-los al servei del seu principi superior: l'activitat, en l'horitzó de l'ocupabilitat. Aquesta assimilació presenta un clar paral·lelisme amb l'esdeinguda amb la crítica artista per part del tercer esperit del capitalisme, desactivant el seu potencial crític, o amb la crítica social per part del segon esperit del capitalisme -com argumenten Boltanski i Chiapello (2002)-.

Des d'ací, recolzem la hipòtesi defensada per aquests dos autors sobre la situació actual de la crítica. Ens trobem en un moment de recomposició de la crítica i de recerca d'arguments i pràctiques discursives que puguen posar en qüestió la nova lògica dominant. És un moment encara de confusió, on la crítica social està debilitada en haver estat fonamentadora del segon esperit del capitalisme i atacada obertament pel tercer; i la crítica artista ha estat fagocitada pel tercer esperit del capitalisme, en fer ús d'ella com aparell crític davant el model societal de l'Estat del Benestar. Malgrat això, alguns dels símptomes que estan quedant al descobert després de tres dècades de domini del discurs i les pràctiques neoliberals i del capitalisme flexible –com ara: la precarització del mercat laboral, la desestabilització d'amples capes socials, l'emergència de nous focus i tipus de pobresa... (Castel, 1997; Bauman, 2000b)- han de permetre la recomposició de la crítica. Els propis Boltanski i Chiapello (2002) plantegen una possible via de recomposició de la crítica social gràcies a la reformulació i renovació d'un dels seus conceptes típics: 'l'explotació'; intentant esbrinar i posar de manifest aquells mecanismes d'explotació que sustenten al nou capitalisme i que són fomentats pel mateix, i que li responsabilitzen del manteniment i de la creació de noves situacions i mecanismes d'exclusió social, d'empobriment i de misèria.

10.2. APORTACIONS PER AL DEBAT

Aquesta tesi participa de molts altres treballs que estan posant a prova la graella analítica que aporta el plantejament teòric del model de les *ciutats*, posant el seu granet de sorra en el debat sobre les seues potencialitats i limitacions.

Així, d'entrada, volem ressaltar la fertilitat del marc analític de les *ciutats* a la hora d'estudiar les transformacions que esdevenen al moment present a les entitats del món educatiu, que combinen una doble realitat com agents educatius i com a entitats laborals. Alhora, aquesta fertilitat es manifesta també en l'estudi dels discursos sobre el treball i l'educació que articulen i dels que participen els formadors i formadores que treballen al si d'aquestes entitats.

La seua pertinença és major si cap en l'estudi d'una eina educativa tan particular com els PGS, que es troben en la cruïlla de diverses lògiques de justificació. Són punt de trobada de la lògica domèstica i la centralitat del paper de l'educació –les persones han de ser ‘educades’ en un doble sentit, la família té la responsabilitat d'educar als nouvinguts i nouvingudes, i les persones s'han de comportar educadament-, amb la lògica industrial i la importància de la inserció laboral, i amb la lògica cívica i la pretensió de fer dels PGS una eina d'inserció social. A més a més, tot això encaixat en una ferramenta educativa ideada en forma de projecte –lògica connexionista-.

A més, les potencialitats d'aquest marc analític obre un ventall de possibilitats de treball futur. Les noves línies de treball possibles que deixa obertes aquesta tesi caminen en múltiples i suggeridores direccions. Primerament caldria estudiar la distribució social dels discursos: partint de l'existència de diversos discursos possibles en un mateix moment sociohistòric, sembla d'interès veure com es distribueixen entre els diversos grups poblacionals, si aquesta distribució és aleatòria o pel contrari té a veure amb factors com l'estatus socioeconòmic, el gènere, la classe social...

Així també cal analitzar la relació entre els discursos individuals i les lògiques institucionals, aprofundir en els vincles i les interaccions i mutus condicionaments entre els discursos i pràctiques discursives de

les institucions i les lògiques de justificació de les persones que treballen en elles.

D'altra banda, caldria també aprofundir en l'estudi de les institucions com a unitats orgàniques, amb la seua història i el seu esdevenir particular, dins de l'esdevenir general del seu entorn proper i també macrosocial.

Altres investigacions futures s'haurien de centrar en trobar i analitzar altres 'observatoris privilegiats' de les transformacions socials a les que estem assistint, per a seguir posant a prova la graella analítica de les ciutats –com, per exemple: les noves polítiques socials, o recursos formatius com ara la formació continuada o la formació ocupacional...-. Com també en seguir avançant en l'estudi d'allò que esdevé més enllà de les lògiques de justificació, aprofundint en la proposta feta per Boltanski (2000) de quatre lògiques d'acció i de passatges entre elles.

A més d'aquestes línies futures d'investigació, el treball realitzat amb aquesta tesi ens permet també aportar la nostra reflexió crítica davant el model de les *ciutats*. Els debats oberts per aquest model, així com les crítiques rebudes, han quedat reflectides al capítol de la tesi dedicat a la presentació del mateix, especialment a l'apartat final dedicat a les crítiques fetes a aquesta proposta -debats com la pertinència d'altres *ciutats*, la relació entre les proves legítimes i les proves de força, la tensió entre el lliure albir i el determinisme social...-. Aquests debats estan fent madurar la proposta teòrica, fent-la evolucionar des d'un model criticat per excessivament situacionista i microsociològic a un plantejament on allò socioestructural ocupa un lloc determinant –que no determinista-; direcció aquesta que compartim i que encaixa adequadament amb la mirada socioconstruccionista que hem defensat, des de la qual considerem que els subjectes no estan 'pre-determinats' absolutament però estan substantivament delimitats i condicionats pel marc sociohistòric en què viuen.

En aquesta línia, d'aportacions per al debat del model de les *ciutats*, nosaltres volem aportar el nostre gra de sorra als debats al voltant dels postulats i reflexions estimulades a partir de l'articulació del model de les *ciutats*.

En aquest sentit, considerem els dos interrogants següents com a part dels debats encara oberts, vinculats en aquest cas amb la tesi de Boltanski i Chiapello segons la qual estem assistint a l'emergència d'una nova *ciutat*, la ciutat per projectes, uns dels eixos centrals de la nova reformulació feta de la proposta inicial i possiblement la que més ressò estiga tenint, a més d'haver centrat el treball de camp de la tesi. Nosaltres aportem les dues reflexions següents, que han sorgit en el procés d'elaboració i reflexió de la tesi i que posen en qüestió la consideració de la ciutat per projectes com una lògica més –la setena lògica–.

A. No podríem considerar la lògica per projectes, més que una nova lògica, una reedició de la lògica mercantil?

En parlar de la reedició de la lògica mercantil volem referir-nos a una actualització d'aquesta; és a dir, a considerar la lògica connexionista com una lògica neo-mercantil on la visió estreta del mercat i allò propi del mateix, que delimitava clarament el que li era propi –el món productiu– deixant fora la resta d'esferes vitals, haja estat substituïda per la *xarxa*, on tota esfera de la vida és un producte mercantilitzable, esborrant-se així els límits entre mercantil-no mercantil, públic-privat –barreres típiques de la mirada mercantil prèvia–. En aquesta nova versió de la lògica mercantil ja no són els productes tangibles el centre de la relació mercantil, sinó que són els intangibles –els coneixements, la informació...– els que ocupen el centre de les relacions mercantils.

Aquesta idea vindria reforçada per l'ús sistemàtic de la noció 'neoliberal' en parlar del capitalisme flexible, en tant que versió que recupera el liberalisme però adaptant-lo als nous temps. Aquesta reedició vindria marcada fonamentalment per la primacia de les lògiques del mercat sobre el funcionament social; primacia que caracteritzà al primer capitalisme i que fou contrarestada per l'intervencionisme propi de les lògiques de govern keynesianes, les quals fonamentaren el model social de la Societat Salarial. És ara, de nou, quan el mercat marca els pas de la societat en el seu conjunt, tant del món productiu com del reproductiu, tant a les esferes públiques com a les privades, exigint el funcionar segons la seua pròpia lògica (Rifkin, 2000).

En definitiva, en el sentit que la lògica per projectes caracteritza un nou model de funcionament marcat per la remercantilització de la societat, podria ser considerada com una lògica neo-mercantilista.

Però, aprofundint en la reflexió, una altra qüestió a debat ens surt en relació a la proposta de Boltanski i Chiapello sobre l'emergència d'una setena lògica.

B. No podríem considerar que la lògica per projectes no és tant una setena lògica més, que es troba al mateix nivell que la resta, sinó més aviat una 'lògica de lògiques'?

Quan la qualifiquem com a 'lògica de lògiques' volem referir-nos a que la lògica connexionista no és una lògica nova al mateix nivell que les altres sis plantejades per Boltanski i Thévenot, sinó més bé una lògica que permet la conjunció i reordenació d'elements diversos de les altres lògiques, reorganitzats i resignificats, al servei d'un principi superior buit de contingut específic, que només és *forma* -com ara el principi d'activitat-; la qual cosa permet omplir-ho de contingut amb elements de la resta de lògiques sense posar en qüestió aquest principi; és a dir, permet omplir de *continguts* típics d'una lògica específica la *forma* de la lògica per projectes.

Un exemple d'aquesta capacitat 'camaleònica' és la total flexibilitat que manifesta el concepte de *projecte* en relació als seus *continguts* possibles, ja que -com argumenten Boltanski i Chiapello (2002)- dins de la lògica de la ciutat per projectes tan se val si aquest és lícit o il·lícit, legal o il·legal, allò important és romandre sempre actiu, estar i passar de projecte en projecte. Allò que vindria a ser innegociable amb la resta de lògiques és la 'forma' de projecte -delimitat, caduc...-, determinats amb els límits d'aquest *envàs* prèviament, es pot omplir de *líquids* de diferents *sabors*. En el nostre cas concret, una eina educativa amb elements substantius que responen fonamentalment a la lògica domèstica i industrial com són els Programes de Garantia Social està pensada i articulada des de la lògica per projectes.

Aquesta centralitat de la *forma* en el model que representen els projectes, posa de manifest també un canvi de model de societat.

S'està passant d'un model *disciplinar* de societat a un model de societat de *control*, en tant que el *control* s'exerceix a curt termini i mitjançant rotacions ràpides, malgrat que també de forma continuada i il·limitada, mentre que la *disciplina* té una llarga durada, infinita i discontinua (Deleuze, 1995). La lògica del món connexionista és una lògica de *control*, definida per una unitat de funcionament, el projecte, i un ideal de societat, la societat-xarxa, que articulen uns mecanismes de control de termini limitat i de rotació ràpida—els projectes- i alhora il·limitats i continuats —el romandre actius, passant de projecte en projecte com a estat natural; fent ús de tots els capitals possibles per a romandre com un *nodus calent* de la xarxa-.

Finalment, per a cloure, volem dur ací una asseveració atribuïda al filòsof austríac Wittgenstein, que ens ha de fer reflexionar arribat aquest punt, preguntant-nos si la nostra aportació recollida a aquesta tesi la contradiu en alguna mesura:

"Després de donar resposta a totes les qüestions científiques, romanen intactes els problemes de la vida"

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alaluf, M. i Martínez, E. (1999). Bélgica: el empleo desestabilizado por el desempleo. Empleo precario y desempleo activo. En C. Prieto (ed.). *La crisis del empleo en Europa*. València: Germania.
- Alaluf, M i Stroobanis, M. (1994). ¿Moviliza la competencia al obrero?. *Formación Profesional/CEDEFOP, núm.1*.
- Alonso, L.E. (1996). De los nuevos movimientos sociales al asociacionismo: el tercer sector. En G. Rodríguez Cabrero (ed.). *Las entidades voluntarias en España. Institucionalización, estructura económica y desarrollo asociativo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L.E. (2000). *Trabajo y posmodernidad: El empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L.E. (2002). El discurso de la sociedad de la información y el declive de la reforma social. Del management del caos al caos del management. En J.M. Garcia i P. Navarro (eds.). *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y la nuevas tecnologías*. Madrid: CIS.
- Amblard, H., Bernoux, P. Herreros, G. i Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. París: Editions du Seuil.
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Anaya, G. i cols. (2002). La Quiebra del sistema dual en el sistema educativo del País Valenciano. *Arxius de Ciències Socials*, 7, 275-298.
- Angus, L. (1993). Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. En J. Smyth (ed.). *La autonomía escolar. Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.

- Aparisi, J.A. (1998). El marco legislativo de los Programas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana: posibilidades y límites. En I. Martínez i F. Marhuenda (eds.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Aparisi, J.A., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M.A. i Zacarés, J.J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el marco educativo de los Programas de Garantía Social*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Apple, M.W. (2001). *Educuar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Ariès, P. i Duby, G. (1988). *A history of private life, vol. 2, Revelations of the medieval world*. Cambridge: Mass. Belknap.
- Aronowitz, S. i DiFazio, W. (1994). *The jobless future, sci-tech and the dogma of work*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Aznar, P. (1992). El constructivismo en la Educación. En P. Aznar (coord.), *Constructivismo y educación*. València: Ediciones Tirant lo Blach.
- Ball, St. J. (1993). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Banc Mundial (1991). *Vocational and technical education and training*. Washington: The World Bank.
- Banyuls, J., Cano, E., Picher, J.V. i Sánchez, A. (2002). El "model" valencià d'ocupació. *Archius de Ciències Socials*, núm. 7, 83-109.
- Barcellona, P. (1992). *Posmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid: Trotta.
- Barcellona, P. (1996). *El individualismo propietario*. Madrid: Trotta.
- Barry, A., Osborne, T., i Rose, N. (1996). Introduction. En A. Barry, T. Osborne, i N. Rose (eds.). *Foucault and political reson. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bàscones, R. (1995). *Els Programes de Garantia Social: l'última oportunitat?*. Barcelona: Horsori.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.

- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments. Essays on postmodern morality*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York: New York University Press.
- Bauman, Z. (2000a). *Individualized society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2000b). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Beare, H. (1982). Education's corporate image. *Unicorn*, 8, (1).
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt: Edition Zweite Moderne.
- Beck, U. (1998a). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998b). *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1994). *Ecological politics in the age of risk*. Cambridge: Polity Press
- Beck, U. i Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. i Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, traditions and aesthetics in the modern social order*. Stanford: Stanford University Press.
- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad. *REIS*, 29. Madrid: CIS.
- Berman, M. (1982). *All that is solid melts into air: the experience of modernity*. London: Verso.
- Bernad, J.C. i Navas, A. (2002). Los PGS en el País Valenciano. Revisión Crítica. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 6, 119-136. ISSN 1138-9788. Disponible a l'adreça web <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119136.htm>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Editorial Morata.

- Birgin, a. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el trabajo: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Blondeau, C. i Sevil, J.-C. (2004) (eds.). Entretien avec Luc Boltanski: Une sociologie toujours mise à l'épreuve. *Ethnographiques.org*, 5. Localitzable a la següent pàgina web: <http://www.ethnographiques.org/documents/article/ArBoltanski.html>
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. París: Minuit.
- Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boltanski, L. i Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Boltanski, L., Darre, Y. i Schiltz, M.A. (1984). La dénonciation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 51, 3-40.
- Boltanski, L. i Thévenot, L. (1983). Finding ane's Way in Social Space: A Study Based on Games. *Social Science Information*, 22 (4-5), 631-680.
- Boltanski, L. i Thévenot, L. (1987). *Les économies de la grandeur*, Cahiers du CEE, Serie Protée. París: PUF.
- Boltanski, L. i Thévenot, L. (1989) (eds.). *Justesse et justice dans le travail*. París: PUF.
- Boltanski, L. i Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. París: Gallimard.
- Bonal, X. (1998). La política educativa: Dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996). En R. Gomà i J. Subirats (coords.). *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel.
- Bonal, X. i Rambla, X. (1996). Is there a semiperipheral type of schooling? State, social movements and education in Spain, 1970-1994. *Mediterranean journal of educational studies*, 1, 13-27.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1987). Penser la politique. *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, 71-72.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001) (2 edición). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Bourguinat, H. (1995). *La tyrannie des marchés*. París: Económica.
- Boyer, R. (ed.) (1986). *La flexibilidad del trabajo en Europa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Braslavsky, C. (1985). Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza obligatoria en hispanoamérica. En M. Ibarrola i E. Rockwell (comp.). *Educación y clases populares en America Latina*. México: DIE.
- Brown, Ph. (1990). The third wave: education ant the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 1, 65-83.
- Brunet, I. i Belzunegui, A. (2000). *Empresa y estrategia en la perspectiva de la competencia global*. Barcelona: Ariel.
- Brunner, J.J. (2000). *Competencias en empleabilidad. Revisión bibliográfica*. Recuperat l'1 de febrer de 2004, de http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burchell, G. (1993). Liberal government and techniques of the self. *Economy and Society*, 22 (3), 267-282.
- Burman, E. (ed.) (1990). *Feminism and psychological practice*. Newbury Park: SAGE.
- Burr, V. (1997). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Edicions UOC i Edicions Proa.
- Burt, R. (1980). Models of network structure. *Annual Review of Sociology*, 6, 79-141.
- Burt, R. (1992). *Structural holes*. Cambridge, Harvard: UP.
- Cabrera, B. (2003, setembre). *Por la vía de los hechos: Educación, trabajo y retórica*. Comunicació presentada a la X Conferència de Sociologia de l'Educació, València, Espanya.
- Cabruja, T. (1996). Postmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder". En A. Gordo i J.L. Linaza (eds.). *Psicologías, Discursos, Poder*. Madrid: Visor.

- Cabruja, T. (1998). Psicología social crítica i posmodernidad. Implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna. *Anthropos*, 177, 49-59.
- Cano, E. (2000). Análisis de los procesos socioeconómicos de precarización laboral. En E. Cano, A. Bilbao i G. Standing. *Precariedad laboral, flexibilidad y desregulación*. Alzira, València: Germania.
- Cappelli, P. (1995). Rethinking Employment. *British Journal of Industrial Relations*, 33, 4.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (2003). ¿Por qué la clase obrera ha perdido la partida?. En R. Díaz-Salazar (ed.). *Trabajadores Precarios. El proletariado del Siglo XXI*. Madrid: Ediciones HOAC.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. i Esping-Andersen, G. (1999). *La transformación del trabajo*. Barcelona: Los libros de la factoria.
- Castillo, C. i Terrén, E. (1994). De la cualificación a la competencia. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 4.
- Catani, M. (1990). Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral. *Historia Oral*, 3, 151-164.
- Chandler, A. (1987). *La mano visible*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Chateauraynaud, F. (1989). La construction des défaillances sur les lieux de travail. Le cas des fautes professionnelles. En L Boltanski i L. Thévenot (eds.). *Justesse et justise dans le travail*. París: PUF.
- Chiapello, E. (1998). *Artistes versus managers. Le management culturel face à la critique artiste*. París: Métailié.
- CIDE (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Claverie, E. i Lamaison, P. (1982). *L'impossible mariage. Violence et parenté en Gévaudan, XVII, XVIII, XIX siècles*. París: Hachette.
- Coblence, F. (1986). *Le dandysme, obligation d'incertitude*. París: PUF.
- Cohen, D. (1999). *Richesse du monde-Pauvertés des Nations*. París: Champs/Flammarion.

- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- Coll, C. (1995). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Collado, P.A. (2001). El trabajo y la postmodernidad: Un análisis desde la Sociología del Trabajo de la asociación entre las transformaciones en la organización del trabajo y la atmósfera cultural de la postmodernidad latinoamericana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15, 68-80.
- Compagnon, B. i Thévenin, A. (1995). *L'École française et la société française*. París: Complexe.
- Conde, F. (1994a). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En J.M. Delgado i J. Gutiérrez (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Conde, F. (1994b). Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: Procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social. En J.M. Delgado i J. Gutiérrez (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Crespo, E. (1997). Idéologies du travail dans un société en mutation. *Les Politiques Sociales*, 3/4, 10-18.
- Crespo, E., Bergère, J., Torregrosa, J.R. i Álvaro, J.L. (1998). Los significados del trabajo: Un análisis lexicográfico y discursivo. *Sociología del Trabajo*, 33, 51-70.
- Crouch, C. (1995). La société des savoirs? un objetif encore lointain. Les implications des changements dans le commerce international 1976-1989 sur les competences professionnelles. *Sociologie du travail*, 47, 4.
- Culpit, I. (1999). *Social Policy and Risk*. London: Sage.
- Dahrendorf, R. (1981). *Las oportunidades de la crisis*. Madrid: Unión Editorial.
- Dahrendorf, R. (1982). *El nuevo liberalismo*. Madrid: Tecnos.
- Dahrendorf, R. (1983). *Oportunidades vitales. Notas para una teoría social y política*. Madrid: Espasa Calpe.
- Dahrendorf, R. (1991). *El moderno conflicto social*. Madrid: Mondadori.

- Dahrendorf, R. (1996). *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dahrendorf, R. (1997). Blair, el 'Nuevo Laborismo' y la vieja Europa. *Debats*, 61.
- Dale, R. (1989). *Politics in the State and educational policy*. London: Open University Press.
- Da Silva, T.T. (1996). *Identidades terminais*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Da Silva, T.T. (2000). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. En T.T. Da Silva (coord.). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- De Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Deladalle, G. (1996). *Leer a Pierce hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (1989). *La lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. València: Pre-Textos.
- Deleuze, G. i Guattari, E. (1980). *Mille plateaux*. París: Minuit.
- De Marinis, P. (1999, octubre). *La disolución de lo social y la reinención de la comunidad (apuntes para una sociología de la "postsocialidad")*. Comunicació presentada al XXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Concepción, Colombia.
- Demsmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T.S. Popkewitz (ed.). *Formación del profesorado*. València: Universitat de València.
- De Puelles, M. (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- De Puelles, M. (1999). *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Derouet, J.L. (1989). L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires. En L. Boltanski, L. i L. Thévenot, L. (eds.). *Justesse et justice dans le travail*. París: PUF.
- Derrida, J. (1967). *De la gramatologie*. Paris: Les Editions de Minuit.

- Díaz-Salazar, R. (2003). Trabajadores precarios: el proletariado del siglo XXI. En R. Díaz-Salazar (ed.). *Trabajadores precarios: El proletariado del Siglo XXI*. Madrid: Ediciones HOAC.
- Díez, B. i Cruz, J. (1987). *Metodología para el comentario de textos literarios y no literarios*. Madrid: Alba.
- Dodier, N. (1989, setembre). *Les reseurces collectives de traduction de l'action*. Treball presentat a les Jornades Anuals de la Societat Francesa de Sociologia a París.
- DOGV 2269/1994. *Orden Marco de Regulación de los PGS durante el período de implantación anticipada de la LOGSE*.
- DOGV 3708/2000. *Orden Marco de Regulación de los PGS*.
- Dolfus, G. (1999). *La mundialización*. Barcelona: Bellaterra.
- Drucker, P. (1999). *El gran poder de las pequeñas ideas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Eysenk, H. (1960). *The structure of human personality*. London: Methuen.
- Fernández Enguita, M. (1992). *poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1998). La educación en una sociedad en cambio. En M. Fernández Enguita (coord.). *Sociología de las instituciones de educación*. Barcelona: Horsori.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Frankfurt, I., Osty, F., Sainsalieu, R. i Uhalde, M. (1995). *Els peles sociaux de l'enterprise*. Paris: DDB.
- Froidevaux, G. (1989). *Boudelaire: présentation et modernité*. Paris: Corti.
- FUNDIPE (2003). *Informe sobre Empleabilidad*. Localitzable a la següent pàgina web: <http://www.fundipe.es/publicac.htm>
- Gadrey, J. (1995). Relations, contrats et conventions de service. En CNRS (ed.) *Relations de service, marchés de service*. Paris: CNRS Editions.
- Galbraith, J.K. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel.
- García Ferrando, M. (coord.) (1992). *La sociedad valenciana de los 90*. València: Edicions Alfons el Magnànim.

- Gee, J.P. (2000-2001), Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gergen, K.J. (1982). From self to science: What is there to know?. En J. Suls (ed.). *Psychological perspectives on the self, vol. 1*. New York: Hillsdale.
- Gergen, K.J. (1985). Social pragmatics and the origins of psychological discourse. En K.J. Gergen i K.E. Davis (eds.). *The social construction of the person*. New York: Springer-Verlag.
- Gergen, K.J. (1992). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós..
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Giarini, P. i Liedtke, P.M. (1998). *El dilema del empleo. El futuro del trabajo. Informe al Club de Roma*. Madrid: Galaxia Gutenberg/Circulo de Lectores.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity: self and society in the late modern age*. London: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Gimeno, J. (2003). La pedagogía oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 106-109.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.
- Gomez, P.Y. (1994). *Qualité et théorie des conventions*. París: Economica, Coll. Recherche en gestion.
- Gómez Llorente, L. (1983). La política educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 100.

- Gómez Ocaña, C. i Gargallo, B. (1993). Las bases de una concepción constructivista de la educación. Implicaciones pedagógicas. En P. R. Garfella (coord.). *Construcción humana y procesos de estructuración: Propuestas de intervención pedagógica*. València: Nau Llibres.
- Gómez Sánchez, L. (2002). *Procesos de subjectivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea*. Tesis Doctoral, Departament de Psicologia Social i Psicobiologia, Facultat de Psicologia, Universitat de València, València, Espanya.
- González García, J.M. (2001). Metaforas de la subjetividad. En E. Crespo i C. Soldevilla (eds.). *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. En G. Burchell, C. Gordon i P. Miller (eds.). *The foucault effect. Studies in governmentality*. London: Harvester/Wheatsheaf.
- Gorosquieta, J. (1997). La reforma laboral en ciernes. *Revista de Fomento Social*, 52, 103-111.
- Greele, R.J. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral, quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y Fuente Oral*, 5, 106-127.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 vols. París: Fayard.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Halliday, J. (1996). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.
- Harré, R. (1984). *Personal being*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harrison, B. (1998). Labor Market restructuring and workforce development. En R.P. Giloth (ed.). *Jobs and Economic Development*. London: Sage.
- Heelas, P. i Lock, A. (1981). *Indigenous psychology: the anthropology of the self*. London: Academic Press.
- Heilbroner, R.L. (1986). *Le capitalisme, nature et logique*. París: Economica.
- Héran, F. (1987). Le seconde nature de l'habitus: tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 28, 385-416.

- Hill, M. i Bramley, G. (1990). *Analysing Social Policy*. London i Oxford: Blackwell.
- Hobsbawn, E. (1995). *Historia del Siglo XX 1914-1991*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory*. New York: Seabury Press.
- Ibáñez, H. (2002). *De la integración a la exclusión. Los avatares del trabajo productivo a finales del siglo XX*. Santander: Sal Terrae.
- INCIS (1995). *La implantación de Programas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana. Informe general*. Informe no publicat. València: INCIS.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo i Carlos Soldevilla (eds.). *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Isaac, H. (1996, abril). *A propos de l'epistémologie et de la méthodologie de l'ouvrage de L. Boltanski & L. Thévenot "De la justification. Les économies de la grandeur"*, Cahier du recherche, 34. Paris: PUF.
- Jacques, M. (ed.) (2000). *¿Tercera vía o neoliberalismo?*. Barcelona: Icaria.
- Jessop, B. (1994). Post-Fordism and the State. En A. Amín (ed.). *Post-Fordism: A Reader*. Oxford: Blackwell.
- Juhem, P. (1994). Un nouveau paradigme sociologique? À propos du modèle des Économies de la grandeur de Luc Boltanski i Laurent Thévenot. *Scalpel*, 1, 1-21.
- Kovács, I. (1998). Trabajo, cualificaciones y aprendizaje a lo largo de la vida. Ilusiones y problemas de la sociedad de la información. *Sociología del trabajo*, núm. 34.
- Kovács, I. (2002). Cómo hacer visible el trabajo que el discurso dominante oculta. *Sociología del Trabajo*, 45, 25-51.
- Laclau, E. i Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Lafaye, C. i Thévenot, L. (1993). Une justification écologique? Conflits dans l'aménagement de la nature. *Revue Française de Sociologia*, 34, n° 4, 495-524.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. París: Le Découverte.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

- Leisering, L. i Leibfried, S. (1999). *Time and Poverty in Western Welfare States*. Cambridge: Polity Press.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lewandowski, T. (1992). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Ley Orgánica de Calidad en la Educación –LOCE-. *Boletín Oficial del Estado de 24/12/2002*.
- Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional – LOPEG-. *Boletín Oficial del Estado de 20/06/2002*.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE-. *Boletín Oficial del Estado 238/1990*.
- Ley Orgánica de Universidades –LOU-. *Boletín Oficial del Estado de 26/12/2001*.
- Ley Reguladora de las bases del régimen local. *Boletín Oficial del Estado de 02/04/1985*.
- Lipietz, A. (1998). El mundo del posfordismo. En AA.VV. *El libro de las 35 horas*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Lledó, E. (1996). *Lenguaje e historia*. Madrid: Taurus.
- Lledó, E. (1997). El origen de las humanidades. En C. Nieto (ed.). *Saber, sentir, pensar*. Madrid: Debate.
- Luttwak E. (2000). *turbocapitalismo. Quiénes ganan y quiénes pierden en la globalización*. Barcelona: Crítica.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris: Le Table Ronde.
- Manoliu, M. (1973). *El estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- Marc, E. i Pitard D. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Paidós.
- Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Península.
- Marris, R. (1996). *How to Save the Underclass*. London: Mcmillan.
- Marhuenda, F. (1998). La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En I. Martínez i F. Marhuenda (eds.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, 56, 57-71.

- Martínez, I. i Marhuenda, F. (comps.) (1998). *La experiencia educativa de los programas de garantía social*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Martínez Morales, I. (2003). *Condiciones de trabajo e identidad laboral en el sector hostelero en la Comunidad Valenciana. Una aproximación a las narraciones y los discursos*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Massiah, G. (2003, maig). El G8, ante la hegemonía estadounidense.. *Le Monde Diplomatique*, 91, p. 16.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mead, G.H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Meisenheimer, J.R. (1998). the Services Industry in the ‘Good’ versus ‘Bad’ jobs Debate. *Monthly Labor Review*, 121, 2.
- Millán, J.L. (2002). Cambios en la organización del trabajo. *Revista de Ciencias Sociales Sistema*, 168/169, 17-36.
- Minglione, E. (1994). *Las sociedades fragmentadas. Una sociología de la vida económica más allá del paradigma del mercado*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Molero, J., Buesa, M. i Garrido, J. F. (1990). *Demandas del sistema productivo español y adaptación de la oferta educativa*. Madrid: CIDE de la Universidad Complutense.
- Molpeceres, M.A. (1998). La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción laboral. En I. Martínez i F. Marhuenda (eds.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Molpeceres, M.A., Gómez Sánchez, L. i Llinares, L.I. (2002, setembre). *Los discursos cotidianos de legitimación del trabajo en los profesionales de la inserción sociolaboral*. Comunicació presentada al IV European Congress of Community Psychology, Barcelona, Espanya.
- Monereo, J.L. (1996). *Derechos sociales de la ciudadanía y ordenamiento laboral*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Morgenstern, S. (2000). La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 11, 117-148.

- Navas, A., Martínez, I. i Gómez, L. (2004). Mercado y educación: seducciones y decepciones. En M.A. Molpeceres (coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios y contradictorios en la garantía social*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Neffa, J.C. (1999). Crisis y emergencia de los nuevos modelos productivos. En E. De la Garza (Comp.). *Los retos de los estudios teóricos del trabajo hacia el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Novoa, A. (1991). Para o estudo socio-historico da gênese e desenvolvimento do profissao docente. *Teoria e Educação, 4*.
- Núñez, V. (1985). De la Escuela Normal de Paraná, o de la fundación del magisterio en la Argentina. *Revista Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, 4*.
- O'Brien, M. i Penna, S. (1998). *Theorising Welfare*. London: Sage.
- Olarte, S. (1994). La reforma del mercado de trabajo y el nuevo marco jurídico-laboral. *Fomento Social, 49*, 343-350.
- O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility. En A. Barry, T. Osborne i N. Rose (eds). *Foucault and the political reason. Liberalism, neo-liberalism ant rationalities of government*. London: UCL Press.
- Ortí, A. (1987). *Lenguaje, sujeto y realidad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortí, A. (1994). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J.M. Delgado i J. Gutiérrez (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Osterman, P. (1994). How Common is Workplace Transformation and Who Adopts It?. *Industrial and Labor Relation Review, 47, 2*.
- Palli, C. i Martínez Martínez, L.M. (2003). Naturalesa i organització de les actituds. En T. Ibáñez (coord.). *Introducció a la psicologia social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Panaia, M. (1994). Generación de empleo en el sector cooperativo. En AA.VV. *Acciones colectivas y organización cooperativa*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina-UBA.
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics. Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.

- Peck, J. i Tickell, A. (1994). Searching for the Institutional Fix: The After-Fordism Crisis and the Global-Local Disorder. En A. Amín (ed.). *Post-Fordism: A Reader*. Oxford: Blackwell.
- Peñalva, S. i Rofman, A. (eds.) (1996). *Desempleo estructural, pobreza y precariedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez Hernández, J.M. (1998). *Apuntes para un trabajo en sociología de la desigualdad educativa*. Recuperat l'1 de juny de 2000, de <http://www.arrakis.es/~jomperez/apuntes.htm>
- Pérez Sánchez, C. (2003, setembre). *El discurso de la empleabilidad y las funciones del sistema educativo. Repercusiones para la Sociología de la Educación*. Comunicació presentada a la X Conferència de Sociologia de l'Educació, València, Espanya.
- Petrella, R. (1994). Las trampas de la economía de mercado para la formación del futuro: más que un anuncio la necesidad de una denuncia. *Formación Profesional/CEDEFOP*, 3.
- Petrella, R. (1997). *El bien común. elogio de la solidaridad*. Madrid: Debate.
- Pfister, B. (2001, abril). *Les économies de la grandeur: Un renouveau dans l'analyse organisationnelle?*, Cahiers du Crises, Collection Working Papers. París: PUF.
- Piore, M. i Sabel, C. (1984). *The Second Industrial Divide*. New York: Basic Books.
- Pollert, A. (1994). La ortodoxia de la flexibilidad. En A. Pollert (ed.). *Adiós a la flexibilidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Pollit, Ch. (1993). *El gerencialismo y los servicios públicos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Posada, L. (2000). Teoría feminista y construcción de la subjetividad. En A. Hernando (ed.). *La construcción de la subjetividad femenina*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, U.C.M.
- Potter, J i Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Preuss, U.K. (1991). El concepto de los derechos y el Estado del Bienestar. En E. Olivas (ed.). *Problemas de legitimación en el Estado Social*. Madrid: Trotta.
- Prieto, C. (1989). Políticas de mano de obra en las empresas españolas. *Sociología del Trabajo*, 6, 33-50.

- Prieto, C. (1999a). Crisis del empleo, ¿Crisis del orden social?. En F. Miguelez i C. Prieto (eds.). *Las relaciones de empleo en España*. Madrid: Siglo XXI.
- Prieto, C. (ed.) (1999b). *La crisis del empleo en Europa*. Alzira, València: Germania.
- Prieto, C. (1999c). Las prácticas empresariales de gestión de la fuerza del trabajo. En F. Miguelez i C. Prieto (eds.). *Las relaciones de empleo en España*. Madrid: Siglo XXI.
- Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados del Bienestar. En S. García i S. Lukes (comps.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Pryor, F. i Schaffer, D.L. (1999). *Who's Not Working and Why Employment, Cognitive Skills, Wages and the Changing U.S. Labor Market*. New York: Cambridge University Press.
- Pujal, M. (1996). La identidad (el self). En M. Botella i cols. *Psicología Social*. Barcelona, Editorial UOC.
- Pujal, M. (2003). La identitat (el self). En T. Ibáñez (coord.). *Introducció a la psicologia social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Raff, D. M. (1995). The Puzzling Profusion of Compensation Systems in the Interwar Automobile Industry. En N. Lamoreaux i D. M. Raff (eds.). *Coordination and Information. Historical perspectives on the Organization of Enterprise*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ragatt, P., Edwards, R. i Small, N. (eds.) (1995). *The learning society: challenges and trends*. London: Routledge.
- Rea, A. (1997). *La Société enmiettes, épreuves et enjeux de l'exclusion*. Bruselas: Labor.
- Reich, R. B. (1993). *El trabajo de las naciones*. Madrid: Vergara.
- Revilla, J.C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4. ISSN 1578-8946. Disponible a l'adreça <http://antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf>
- Ricoeur, P. (1986). Qu'est-ce qu'un texte?. En P. Ricoeur. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.

- Rodríguez, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Rodríguez Cabrero, G. (1998). Política social y pobreza. En AA.VV. *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Romero, J., Pérez Escarpia, J. i García Roca, J. (1992). *Desigualdades y nueva pobreza en el mundo desarrollado*. Madrid: Síntesis.
- Rosanvallon, P. (1995). *La Nouvelle question sociale. Repenser l'Etat-providence*. París: Seuil.
- Rose, N. (1992). Governing the enterprising self. En P. Heelas i P. Morris (eds.), *The values of the enterprise culture*. London: Routledge.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1997). El gobierno de las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipelago*, 29, 25-40.
- Rothery, B. i Roberstson, I. (1995). *The Thruth about outsourcing*. New York: Gower Publishing.
- Rozada, J.M. (2002, juliol). *Las reformas y lo que está pasando*. Ponencia Marco del IX Encuentro Bienal de la Fundación Icaria, Gijón, Espanya.
- Rubio, M.J. (1991). *La formación del Estado Social*. Madrid: MTSS.
- Sainsalieu, R. (1997). *Sociologie de l'enterprise*. Paris: Presses de Sciences Po et Daloz.
- Salais, R., Baverez, N. i Reynaud, B. (1990). *La invención del paro en Francia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Salais, R. i Storper, M. (1993). *Les mondes de production. Enquête sur l'identité économique de la France*. París: Edicions de l'EHESS.
- Salomon, L. i Aneheier, H. (1992). *Defining the nonprofit sector 1: The question of definitions*. Working papers of the Johns Hopkins. Comparative Nonprofit Sector Project, N°2. Baltimore: The Johns Hopkins Institute for Policy Studies.
- Sampson, E.E. (1989). The deconstruction of the self. En J. Shotter i K.J.Gergen (eds.). *Texts of identity*. London: Sage.
- Santos, M.A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones El Aljibe.

- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel.
- Saterfiel, T.H. i McLarty, J.R. (1995). *Assessing Employability skills*. Greensboro, NC: ERIC Digest.
- Scharpf, F. (2000). *Gobernar en Europa*. Madrid: Alianza.
- Scribner, S. i Sachs, P. (1991). *Knowledge acquisition at work*. London: Institute of Education and the Economy.
- Segrestin, D. (1980). Les communautés pertinentes de l'action collective. *Revue française de sociologie*, 2.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2001). La calle y la oficina: dos fuentes de identidad. En A. Giddens i W. Hutton. *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- Serres, M. (1991). *El Paso del Noroeste*. Madrid: Debate.
- Shotter, J. (1989). Social accountability and the social construction of "you". En J. Shotter i K.J.Gergen (eds.). *Texts of identity*. London: Sage.
- Siegel, J. (1986). *Bohemian Paris. Culture, Politics and the Boundaries of Bourgeois life, 1830-1930*. New York: Penguin Books.
- Smyth, J. (1993). Introducción. En J. Smyth (ed.). *La autonomía escolar. Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
- Sultana, P. (1995). Education and social transicion: vocationalism, ideology and the problems of development. *International review of education*, 41.
- Swaan, A. De (1992). *A cargo del Estado*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En A. Gutman (ed.). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Taylor-Goovy, P. i altres (1999). Risk and The Welfare State. *The British Journal of Sociology*, 50, 2.
- Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax.

- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la Utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Tezanos, J.F. (2001). *El trabajo perdido. ¿Hacia una civilización postlaboral?*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Thévenot, L. (2000, juny). Conventions of co-ordination and the framing of uncertainty. Publicat en Edward (ed.) (2001). *Intersubjectivity in Economics*. London: Routledge.
- Thévenot, L., Moody, M. i Lafaye, C. (2000). Forms of Valuing Nature: Arguments and Modes of Justification in French and American Environmental Disputes. En L. Michèle i L. Thévenot (eds.). *Rethinking Comparative Cultural Sociology: Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, H. (1997). *La production des exclus*. París: Presses Universitaires de France.
- Thompson, A. (1995). Las organizaciones no gubernamentales y sin fines de lucro: un fenómeno mundial. En AA.VV. *Las organizaciones sin fines de lucro en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Tirado, F.J. (2003). La identitat (el self). Introducció. En T. Ibáñez (coord.). *Introducció a la psicologia social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Torres, X. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (1992). Is Sociology Still the Study of Society. En P. Beilharz, G. Robinson i J. Rundell (eds.). *Between Totalitarianism and Postmodernity: A Thesis Eleven Reader*. Massachusetts: MIT Press.
- Touraine, A. (1999). *Comment sortir du libéralisme? Egaux et différents*. París: Fayard.
- Trudgill, P. (1983). *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (eds.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Veltz, P. (1999). *Mundialización, ciudades y territorios*. Barcelona: Ariel.

- Villey, M. (1983). *Le droit et les droits de l'homme*. París: PUF.
- Volverda, H.W. (1999). *Building the Flexible Firm. How to remain competitive*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitty, G., Power, S. i Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- Wilden, (1979). *Sistema y estructura*. Madrid: Alianza.
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology: the new synthesis*. Cambridge: Cambridge.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de competances*. París: L'Harmattan.
- Zubero, I. (2000). *El derecho a vivir con dignidad: Del pleno empleo al empleo pleno*. Madrid: Ediciones HOAC.

ANNEXOS

ANNEX A

QUADRES-RESUM DE LA PROPOSTA DELS MÓNS COMUNS

QUADRE RESUM DE L'ARQUITECTURA DE CADASCÚ DELS SETS *MÓNS*

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DOMÈSTIC	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL	CIUTAT PER PROJECTES
Principi superior comú	L'aparició de la inspiració	La tradició, la generació, la jerarquia	L'opinió dels altres, el reconeixement	La preeminència dels col·lectius, la voluntat general	La competència	L'eficàcia	L'activitat
Estat de gran	Il·luminat: imprevisible, insòlit, singular	Pare: superioritat jeràrquica i/o ascendència generacional	Celebritat, bona reputació, visibilitat	Representant legal	Desitjable, vendible, guanyador	Funcional, fiable, operacional	Mediador, compromès, atractiu, mòbil
Estat de petit	Previsible, rutinari, prefixat, racional	subordinat	Ignorat o esotèric	Incapaç de representar ni deixar-se representar	Detestat	Improductiu, inactiu	Inadaptable, rígid, local, immòbil, arrelat
Decadència de la ciutat	La caiguda, el pecat, la temptació de tornar a la terra	Indiscreció, vulgaritat, falta d'autocontrol	Banalitat, superficialitat	La divisió, el particularisme	L'esclavitud dels diners	L'acció instrumental	Tancament de la xarxa: corrupció, amiguisme, màfia

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DOMÈSTIC	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL	CIUTAT PER PROJECTES
Repertori de subjectes	Il·luminats: esperit, xiquet, boig, sant, artista	Pare, primogènit, xiquet, dona, criat, estranger	Personalitats, líders d'opinió, periodistes	Les col·lectivitats, les associacions, els seus representants	Individus en relacions de negocis: client, venedor, mà d'obra	Els professionals: expert, especialista, operador	Mediador, expert, cap de projecte, proveïdor, client
Repertori d'objectes	Somni, inconscient	Regles del saber viure: modals, rang, port, presentació	Marques, missatges, campanyes, premsa, relacions públiques	Formes legals	La riquesa, els articles de luxe	Els mitjans: mètodes, ferramentes, plans	Instruments de connexió: NNTT, relacions informals, aliances, projectes
Relacions naturals sers	Crear, descobrir, imaginar, investigar, somniar	Educar, criar, oferir, agrair, reproduir	Influir, persuadir, seduir, captar	Unió, mobilització, debat, convocatòria	Interessar, negociar, vendre	Funcionar, organitzar, controlar, optimitzar	Connectar, coordinar-se, adaptar-se
Relació de grandesa	La genialitat, l'alliberament individual	Responsabilitat, respecte, autoritat, honor, protecció	Identificació	Delegació, adhesió, representació, traducció	Possessió	Domini, control, govern, responsabilitat	Redistribució de connexions (inserir en xarxes, proporcionar ocupabilitat)

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DOMÈSTIC	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL	CIUTAT PER PROJECTES
Fórmula d'inversió	Rebuig de l'estabilitat, assumpció del risc, qüestionament constant	Rebuig de l'egoisme: deure, obligació, responsabilitat	Renúncia al secret i a la intimitat	Renúncia a l'interès particular, solidaritat	Distanciament, desinterès, disponibilitat, oportunisme	Progrés, rendibilitat de l'esforç	Adaptabilitat, levitat, flexibilitat, tolerància
Prova model	L'aventura interior, l'experiència viscuda	Cerimònia familiar	Presentació d'un esdeveniment, manifestació	Moments de manifestació de la voluntat general (votació, elecció)	Negoci, tracte	Examen, test	Finalització d'un projecte i començament d'un altre
Mode expressió judici	Il·luminació, inspiració, vertigen, aura	Felicítació, demostració de confiança d'un superior	Rumors, repercussió, cotes d'audiència	El veredict de l'escrutini	Preu, valor		Ser cridat a participar
Forma evidència	La certesa de la intuïció	L'anècdota exemplar	Ser conegut	El text de la llei, expressió de la voluntat general	Diners, benefici, retribució	Mesura	Invitació, inserció
Dignitat de les persones	Inquietud de la creació	Tendència a l'estabilització per mitjà de l'hàbit: caràcter	Desig de reconeixement	Aspiració a la ciutadania, a transcendir l'aïllament, als drets cívics	L'interès	L'energia, el treball	Necessitat de connexió, naturalesa relacional

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DOMÈSTIC	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL	CIUTAT PER PROJECTES
Forma harmoniosa d'ordre	L'imaginari, l'inconscient	La llar, la casa, la família	El públic	La república democràtica (Estat)	El mercat	El sistema, l'organització	La xarxa

QUADRE RESUM DE LES CRÍTQUES FETES DES DE CADA MÓN A LA RESTA

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DOMÈSTIC	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL
CRÍTQUES DES DEL MÓN DE LA INSPIRACIÓ	XXXXXXXXXX	El fre que suposa el costum a la creativitat, a la inspiració.	La vanitat de les aparences. La inautenticitat del teatre del món.	La inhumanitat de les formes més instituïdes per la ciutat cívica.	La servitud als diners.	La rigidesa de les rutines. La instrumentalització de la creació. L'opressió d'allò 'raonable'.
CRÍTQUES DES DEL MÓN DOMÈSTIC	El seu caire inestable i 'des-ordenat'. La manca de control de si, el 'deixar-se dur'.	XXXXXXXXXX	La manca de discreció a les relacions públiques. L'existència d'una superioritat real per sobre el món de simulacres que orchestra aquesta ciutat.	La perduda de la 'responsabilitat personal'.	El mercat corromp les relacions: Tot no es pot comprar.	La menor qualitat dels productes estandarditzats. La incompetència dels diplomats. La manca d'adaptabilitat dels formalismes industrials.

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DOMÈSTIC	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL
CRÍTiques DES DEL MÓN DEL RENOM	La falsa profunditat, l'esoterisme. La ceguesa cap a l'opinió dels altres.	Rebutja la seua tendència al secretisme, la manca de 'claredat'.	XXXXXXXXX	<i>[Els autors no posen de manifest cap crítica]</i>	Els riscos de la publicitat en la configuració de l'opinió pública.	L'allunyament, el trencament, el distanciament del tècnic, del especialista.
CRÍTiques DES DEL MÓN CÍVIC	La seua espontaneïtat i individualisme. La improvisació, l'informalisme.	Crítica el paternalisme, l'autoritarisme. Denúncia la seua tendència a l'amiguisme i al corporativisme.	Crítica la seua concepció d'una opinió pública constituïda per la convergència de persones sotmeses a la influència d'altres.	XXXXXXXXXX	L'egoisme dels posseïdors. L'individualisme del mercat.	Crítica a la tecnocràcia i la burocratització.

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DOMÈSTIC	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL
CRÍTIQUES DES DEL MÓN MERCANTIL	La seua aposta per no distanciar-se afectivament. La manca de 'sang freda'.	El estar lligada a les relacions personals i locals. Els seus prejudicis ancorats en la tradició.	El renom duu a l'especulació i a lligar els preus a la celebritat de les persones, mecanismes que van contra la llei d'oferta i demanda.	El bloqueig que genera l'acció col·lectiva front al devenir de les relacions mercantils.	XXXXXXXXXXXX	Es critica la rigidesa dels seus instruments i els seus mètodes. Es rebutja la figura del tecnòcrata.
CRÍTIQUES DES DEL MÓN INDUSTRIAL	La incertesa, la imprevisibilitat del món inspirat.	El fet d'estar lligada a la tradició, la qual cosa posa fre al progrés. La ineficàcia dels particularismes i la incompetència dels petits empresaris.	<i>[Els autors no posen de manifest cap crítica]</i>	La ineficàcia dels procediments administratius. La despesa de les polítiques socials.	El consum ostentador d'articles de luxe inútils. La presència de preus injustificats. La imprevisibilitat, els capritxos del mercat.	XXXXXXXXXXXX

QUADRE RESUM DELS DISPOSITIUS DE COMPROMÍS ENTRE ELS *MÓNS*

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL
MÓN DE LA INSPIRACIÓ	Relació iniciàtica entre mestre i deixeble.	La histèria dels fans.	L'home rebel, compromès amb una causa. Els gestos de protesta. El geni, la creativitat col·lectiva.	L'emergència d'un 'mercat creatiu': 'la bellesa no té preu'.	La passió pel treball rigorós. Les tècniques de creació. L'inventor.
MÓN DOMÈSTIC	XXXXXXX	La importància d'establir contactes, relacions, amb la gent.	Les bones maneres, la urbanitat. El sentit comú en l'aplicació de normes. Les possibilitats de presència de lo privat gràcies a l'extensió dels drets cívics. La comunitat escolar.	La confiança als tractes, als negocis. Els serveis 'a mesura'. La propietat.	La eficàcia de les bones costums. La competència de l'home d'ofici. La qualitat d'allò tradicional. La responsabilitat del cap. Els recursos humans.

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL
MÓN DEL RENOM	XXXXXXX	XXXXXXX	<p>La rellevància de la opinió pública.</p> <p>Posar el nom al servei d'una causa.</p> <p>Donar reconeixement oficial.</p> <p>Les campanyes d'adhesió a una causa.</p>	La imatge de marca.	<p>Els mètodes per mesurar l'audiència.</p> <p>Els sondeig d'opinió.</p>
MÓN CÍVIC	XXXXXX	XXXXXXX	XXXXXXXXXX	<i>[Els autors no han trobat cap dispositiu de compromís entre aquestes dues ciutats.]</i>	<p>Els drets dels treballadors.</p> <p>Els mètodes eficaços de mobilització.</p> <p>Relació entre la motivació i la productivitat.</p> <p>El treball en equip.</p> <p>La certificació de les competències.</p> <p>La relació entre seguretat i productivitat.</p> <p>L'eficàcia als serveis públics.</p>

	MÓN DE LA INSPIRACIÓ	MÓN DEL RENOM	MÓN CÍVIC	MÓN MERCANTIL	MÓN INDUSTRIAL
MÓN MERCANTIL	XXXXX	XXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXX	El producte 'vendible'. Els mètodes de previsió de la demanda i de gestió dels 'assumpes' mercantils. La utilitat –entre el desig i la necessitat-.

ANNEX B

NORMATIVA REGULADORA DELS PGS

ORDEN de 22 de marzo de 1994, de las consellerias de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales, por la que se regulan los programas de garantía social durante el período de implantación anticipada del 2.º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. [94/2845]

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo establece, en su artículo 23, puntos 2 y 3, que las administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de programas específicos de garantía social, dirigidos a aquellos alumnos que hayan abandonado la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin alcanzar los objetivos correspondientes. Establece también que la finalidad de dichos programas es proporcionar a tales alumnos una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, especialmente en la Formación Profesional Específica de grado medio. Asimismo, la ley señala la posibilidad de que la administración local pueda colaborar en el desarrollo de estos programas.

Por su parte, el Decreto 47/1992 de 30 de marzo del Govern Valencià, por el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, en su artículo 18, dispone que la Conselleria de Educación y Ciencia promoverá, para la realización de dichos programas, Convenios con otras administraciones e instituciones, públicas o privadas, y facilitará recursos materiales y personales que contribuyan a su eficacia.

La Orden 17 de julio de 1992 (DOGV de 28 de agosto) establece la implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, prevista por el Real Decreto 986/1991 de 14 de junio (BOE del 25), por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo, y modificada por el Real Decreto 535/1993 de 12 de abril, en una serie de centros educativos. Es necesario prever la posibilidad de que determinados alumnos que no alcancen los objetivos de dicha etapa, aun habiendo participado en programas de diversificación curricular, necesiten y deseen acceder a una oferta de programas específicos de garantía social.

Hay por otro lado, en la actualidad un elevado número de jóvenes desescolarizados mayores de 16 años que abandonaron el sistema educativo con una formación general básica incompleta o sin una mínima cualificación profesional, y se encuentran en paro y con dificultades de inserción laboral debido, entre otros factores, a sus carencias educativas y de formación profesional. Aunque su salida del sistema no se haya producido desde la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, todavía no implantada con carácter general, su situación en lo que se refiere a las posibilidades de inserción laboral o reinserción educativa es similar a la de los alumnos que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define como posibles destinatarios de los programas de garantía social, y por ello tales programas deben ser dirigidos también a ellos.

Con el fin de facilitar la reinserción en el sistema educativo de los jóvenes que lo deseen o bien posibilitar el principio constitucional de acceso a un puesto de trabajo en las mejores condiciones posibles para aquellos que decidan incorporarse a la vida activa, estas consellerias se proponen con esta orden regular, en tanto no se haya completado la generalización del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 23 de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, en el artículo 14 del Real Decreto 1007/1991 de 14 de Junio (BOE del 26) y en el artículo 18 del Decreto 47/1992 de 30 marzo del Gobierno Valenciano, DOGV del 6 de abril), la implantación de programas de garantía social mediante distintas modalidades adaptadas a las necesidades de los alumnos, en los centros educativos o en régimen de colaboración o convenio de las consellerias de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales con otras administraciones o instituciones públicas o privadas.

Por todo ello, al amparo de la disposición final primera del Decreto 47/1992 de 30 de marzo del Gobierno Valenciano (DOGV de 6 de abril) y haciendo uso de las facultades que nos confieren el artículo 35 de la Ley 5/1983, de 30 de diciembre,

ORDENAMOS:

Primero

Los programas de garantía social que se organicen en el ámbito de la Comunidad Valenciana durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, se desarrollarán de acuerdo con lo dispuesto en la presente orden.

Segundo

De acuerdo con las finalidades que establece la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 23.2, los programas de garantía social se orientarán a la consecución de los siguientes objetivos:

- a) Ampliar la formación de los alumnos, en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica, con el objeto de permitir su incorporación a la vida activa y, en su caso, proseguir estudios, especialmente en la formación profesional específica de grado medio, mediante la superación de la prueba de acceso prevista en el artículo 32.2 de la LOGSE.
- b) Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas personales.
- c) Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Tercero

Estos programas estarán destinados a jóvenes menores de 22 años y que cumplan, al menos, 16 en el año natural de iniciación del programa.

Cuarto

Podrán acceder a los programas de garantía social jóvenes, con los requisitos de edad indicados en el apartado anterior, que cumplan alguna de las siguientes condiciones:

- a) Alumnos escolarizados en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que, habiendo accedido a un programa de diversificación curricular, a juicio del equipo educativo que los

atiende, no estén en condiciones de alcanzar los objetivos de la etapa por esa vía.

b) Excepcionalmente, alumnos a los que no les haya sido posible acceder a un programa de diversificación y se encuentren, a juicio del equipo educativo, en grave riesgo de abandono escolar. En este caso el acceso a los programas de garantía social se realizará previa evaluación psicopedagógica efectuada por el servicio psicopedagógico escolar y/o gabinete psicopedagógico autorizado, oídos los alumnos y, en su caso, sus padres o representantes legales, y con el informe favorable de la Inspección Educativa.

c) Jóvenes desescolarizados que no posean la titulación académica de graduado escolar, o que, habiendo alcanzado dicha titulación, carezcan del título de Formación Profesional de primer grado.

Quinto

1. Para la consecución de los objetivos señalados en el punto anterior, los programas de garantía social se desarrollarán en distintas modalidades adaptadas a las características, necesidades y expectativas de los alumnos.

2. Podrán desarrollarse programas de garantía social en Centros docentes que impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o Enseñanzas Artísticas y en Centros de Educación de Adultos, previa autorización de la Conselleria de Educación y Ciencia.

3. Podrán desarrollarse programas de garantía social en centros de formación e inserción profesional dependientes de la Conselleria de Trabajo y Asuntos Sociales. Tendrán consideración de programas de garantía social las acciones formativas de los talleres de integración socio-laboral.

4. Para el desarrollo de programas de garantía social, las consellerias de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales podrán promover convenios de colaboración con las corporaciones locales y/o supramunicipales y con otras administraciones e instituciones, públicas o privadas, sin ánimo de lucro.

5. Determinados programas de garantía social podrán incorporar la realización de un trabajo productivo relacionado con sus contenidos específicos de formación profesional.

Sexto

1. Los programas de garantía social tendrán la siguiente estructura, para un total de horas lectivas semanales comprendido entre 25 y 30:
 - a) Área de Formación Profesional Específica: entre 15 y 18 horas semanales.
 - b) Área de Formación y Orientación Laboral: entre 2 y 3 horas semanales.
 - c) Área de Formación Básica: entre 6 y 9 horas semanales.
 - d) Actividades complementarias: entre 1 y 3 horas semanales.
 - e) Tutoría: entre 1 y 2 horas semanales.
2. El área de Formación Profesional Específica tendrá por finalidad preparar a los alumnos para la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo que no requieran el título de técnico de Formación Profesional de grado medio, y comprenderá las actividades prácticas y los contenidos necesarios para adquirir los conocimientos y las capacidades correspondientes. Con el fin de facilitar la acreditación y la convalidación, en su caso, con la formación profesional específica de otros tipos de oferta, sus contenidos se organizarán adoptando una estructura modular.
3. El área de Formación y Orientación Laboral estará encaminada a familiarizar al alumno con el marco legal de condiciones de trabajo y de relaciones laborales del ámbito profesional de que se trate y a dotarle de los recursos y de la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo y para el autoempleo.
4. El área de Formación Básica tendrá por finalidad ofrecer a los alumnos la posibilidad de adquirir o afianzar los conocimientos y capacidades generales básicos, relacionados con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria, que son necesarios para conseguir su inserción social y laboral satisfactoria y, en su caso, para la continuación de sus estudios, especialmente en los ciclos formativos de formación profesional de grado medio. Por ello se procurará que los contenidos y la metodología se adapten a las condiciones y expectativas particulares de cada alumno.
5. Las actividades complementarias tendrán por objeto ofrecer al alumno la posibilidad de mantener actividades deportivas y culturales que, al tiempo que contribuyan a la consecución de las finalidades

de los programas de garantía social, favorezcan la adquisición de hábitos positivos en relación al disfrute del ocio y del tiempo libre. Estas actividades se programarán en función de las características de cada grupo de alumnos y, siempre que sea posible, con su participación.

6. La acción tutorial constituye un elemento inherente a la actividad educativa y se desarrollará permanentemente a lo largo de todo el proceso formativo de los jóvenes. Dicha acción incluirá actividades concretas de grupo, en el horario establecido, con objetivos y contenidos que faciliten el desarrollo personal, especialmente en relación con aspectos tales como la autoestima y la motivación, la cooperación, integración e implicación social y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol.

Séptimo

El equipo docente responsable de la formación, tutela y evaluación de los jóvenes a lo largo del programa estará constituido, al menos, por:

- Un experto en el área de empleo correspondiente, que impartirá el área de Formación Profesional Específica.
- Un maestro de primaria que se encargará de impartir el área de Formación Básica.

Octavo

1. La duración de los programas será variable, en función del momento y niveles de acceso y de las expectativas de los alumnos. En todo caso, estará comprendida entre 720 y 1800 horas.

2. Cuando el programa de garantía social incorpore la realización de un trabajo productivo relacionado con el ámbito profesional del mismo, el tiempo asignado al área de Formación Profesional Específica será convenientemente adaptado.

Noveno

1. Los centros o instituciones responsables del desarrollo de un programa de garantía social deberán elaborar la programación general del mismo así como las programaciones didácticas de las áreas y actividades indicadas en el apartado sexto, y enviarlas para su

aprobación a las direcciones territoriales correspondientes, de acuerdo con las orientaciones y plazos que oportunamente se establezcan.

2. Cuando el programa se desarrolle en un centro de la Conselleria de Educación y Ciencia la programación general a que se refiere el punto anterior incluirá el horario semanal de las diferentes áreas y actividades, el horario de dedicación del profesorado, la organización de los espacios y dotaciones utilizados y la previsión de gastos de funcionamiento y formará parte de la programación general anual del centro.

3. Las consellerias de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales supervisarán el desarrollo de los programas de garantía social mediante los mecanismos que establezcan al efecto, en el ámbito de sus respectivas competencias.

Diez

1. La evaluación de los alumnos que participen en programas de garantía social será continua y se hará tomando como referencia los objetivos establecidos por el equipo educativo en las programaciones didácticas de las áreas indicadas en el apartado sexto, así como el grado de madurez alcanzado en relación con los objetivos indicados en el apartado segundo.

2. Las calificaciones se expresarán por medio de una escala numérica de 1 a 10, sin decimales, y se considerarán positivas las calificaciones iguales o superiores a 5.

Once

1. Las calificaciones a que hace referencia el apartado 10 serán tenidas en cuenta, a los efectos que en cada caso se determinen, en la evaluación de la prueba de acceso a los ciclos formativos de formación profesional de grado medio prevista en el artículo 32.2. de la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo.

2. Asimismo, las calificaciones obtenidas en las áreas de Formación Profesional Específica y Formación y Orientación Laboral podrán ser tenidas en cuenta a efectos de convalidación de aquellos módulos de los ciclos formativos de grado medio que se determine.

Doce

1. El alumno que haya participado en un programa de garantía social recibirá un certificado en el que consten, para las áreas de Formación Básica y de Formación y Orientación Laboral y para cada uno de los módulos del área de Formación Profesional Específica, el número total de horas cursadas y las calificaciones obtenidas.
2. El certificado irá acompañado de un informe orientador, confidencial y no prescriptivo, sobre el futuro académico y profesional del alumno.

Trece

Al finalizar cada programa de garantía social el profesorado responsable del mismo elaborará una memoria que incluya:

- Informe del progreso de los alumnos que han seguido el programa.
 - Valoración general del programa y propuestas para su optimización.
- Dicha memoria será remitida a las direcciones territoriales correspondientes.

Catorce

Los programas de garantía social se desarrollarán en grupos de 15 alumnos como máximo.

Quince

Los jóvenes que cursen un programa de garantía social en centros dependientes de la Conselleria de Educación y Ciencia, tendrán la consideración de alumnos a todos los efectos.

Dieciséis

Las condiciones de implantación de los programas de garantía social, en sus diferentes modalidades, serán reguladas oportunamente por las consellerias de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales.

DISPOSICIONES FINALES

Primera

Se autoriza a las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y de Formación e Inserción Profesional a dictar cuantas normas sean precisas para la aplicación de la presente orden.

Segunda

Esta orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.

Valencia, 22 de Marzo de 1994

El conseller de Educación y Ciencia,
JOAN ROMERO I GONZÁLEZ
El conseller de Trabajo y Asuntos Sociales,
FRANCESC XAVIER SANAHUJA SANCHIS

ORDEN conjunta de 24 de febrero de 2000, de las consellerias de Cultura, Educación y Ciencia y de Empleo, por la que se regulan los programas de garantía social en la Comunidad Valenciana. [2000/X2002]

La extensión del derecho a la educación y su utilización por un mayor número de ciudadanos en condiciones crecientes de calidad son, en sí mismas, los mejores instrumentos para conseguir la igualdad de oportunidades. La compensación de desigualdades ha sido objeto de regulación en el nuevo sistema educativo con un mandato expreso para valorar las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y entidades territoriales, que se encuentren en situaciones desfavorables. Las políticas de educación compensatoria deben reforzar las acciones del sistema educativo de forma que se disminuyan las desigualdades.

En la Comunidad Valenciana se han desarrollado en los últimos años los Programas de Garantía Social que tratan de dar una respuesta formativa a quienes han abandonado el sistema educativo sin titulación y que no disponen de unas competencias suficientes para insertarse laboralmente.

En concreto, las consellerias de Cultura, Educación y Ciencia y de Empleo, han desarrollado un modelo propio de colaboración mutua con la administración local y provincial, así como con entidades sin ánimo de lucro que permite realizar este tipo de formación profesionalizadora no reglada a muchos jóvenes de nuestra Comunidad. Las provechosas colaboraciones establecidas y la experiencia acumulada por los agentes implicados en estas acciones posibilita el diseño de un marco diversificado que atendiendo a la heterogeneidad de este colectivo y con la denominación común de Programas de Garantía Social, les facilite su formación y posterior inserción laboral. El nuevo sistema educativo contempla que el acceso a la formación profesional reglada está condicionado a la previa obtención del Graduado en Educación Secundaria, por lo que los Programas de Garantía Social constituyen una oferta de formación profesionalizadora metodológicamente diferente a la enseñanza reglada que el alumnado no ha conseguido superar. Esta formación más flexible y no reglada trata de facilitar a los jóvenes una nueva

oportunidad de adquirir las capacidades básicas necesarias para su inserción laboral o retorno al sistema educativo, constituyendo tanto en uno como en otro caso un camino de transición al mundo del trabajo.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE núm. 238, de 4.10.1990, utiliza el plural al establecer que “se organizarán” Programas de Garantía Social, posibilitando que con esta denominación, y siempre que se den unos contenidos, estructura, condiciones de acceso, destinatarios y finalidades semejantes, se puedan desarrollar diferentes modalidades de programas. Asimismo, establece en su artículo 63.1 que los poderes públicos desarrollarán acciones de carácter compensatorio, referentes a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.

Por otra parte, el artículo 23.2 y 3 de la mencionada ley orgánica, establece la necesidad de organizar programas específicos de garantía social para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, y promover la colaboración de la administración local con las administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.

En este sentido el artículo 18.2 del Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano (DOGV núm. 1.759, de 6.04.1992), dispone que la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, promoverá la colaboración con otras administraciones e instituciones públicas o privadas para su realización y facilitará los recursos materiales y personales que contribuyan a la eficacia de dichos programas.

La Orden de 22 de marzo de 1994, de las consellerias de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales (DOGV núm. 2.269, de 18.05.1994), ha regulado hasta la fecha los programas de garantía social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria.

El artículo 36 del Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano (DOGV núm. 3.224, de 17.04.1998), establece en su apartado 1 que las consellerías de Cultura, Educación y Ciencia y de Empleo, Industria y Comercio, promoverán la colaboración con otras administraciones y asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro, para la realización de los programas de garantía social para el alumnado con necesidades educativas especiales.

El Decreto 13/1999, de 30 de julio del Presidente de la Generalitat Valenciana, (DOGV núm. 3.551, de 02.08.1999), asigna a la Consellería de Empleo competencias en materia de Formación Profesional Ocupacional y Continua.

Una vez generalizada la implantación de la LOGSE con el fin de unificar los esfuerzos de las consellerías implicadas para la consecución de los objetivos establecidos en la legislación vigente y haciendo uso de las atribuciones conferidas por el artículo 35 de la Ley 5/1983, de 30 de diciembre, de Gobierno Valenciano (DOGV núm. 138, de 30.12.1983),

ORDENAMOS

Primero. Objeto y ámbito

Generalizada la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, es objeto de la presente orden, regular los aspectos esenciales de los programas de garantía social que se realicen en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana, según el artículo 23 de la Ley de Ordenación del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE núm. 238, de 4.10.1990), y el artículo 18 del Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano (DOGV núm. 1.759, de 6.04.1992), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Valenciana.

Segundo. Objetivos

Los programas de garantía social, regulados por la presente orden pretenden, con carácter general para todo el alumnado, los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar como personas responsables en el trabajo y en la actividad social y cultural.
- b) Desarrollar la adquisición de las capacidades y destrezas suficientes para desempeñar un puesto de trabajo en el que sea necesaria una competencia básica en un perfil profesional determinado, acorde con sus posibilidades y expectativas personales, y, al mismo tiempo, potenciar la adquisición de los hábitos y actitudes precisos para trabajar en condiciones de seguridad.
- c) Completar el desarrollo de las capacidades propias de la formación básica con el objeto de ampliar su grado de empleabilidad, facilitar su incorporación a la vida activa, fomentar una buena disposición hacia la formación permanente y, en su caso, proseguir estudios.

Tercero. Modalidades

Las modalidades de los programas regulados en la presente orden, que tendrán siempre como referente un modelo dinámico, integrado en contextos laborales que permita al alumnado afrontar el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio, se configurarán del siguiente modo:

Modalidad de formación – empleo:

Dirigida a aquel alumnado que desea una rápida inserción profesional. Supone que el área de Formación Profesional específica incorpora la realización de un trabajo productivo en relación al ámbito profesional del mismo, mediante contrato de trabajo.

En esta modalidad, y para el supuesto de jóvenes que cumplan 16 años en el año natural en que comienzan el programa, se estará a lo dispuesto en el artículo 6 del Texto Refundido de la ley del Estatuto de los Trabajadores (Real Decreto 1/1995, de 24 de marzo, BOE del 29 de marzo).

Modalidad de iniciación profesional:

Dirigida preferentemente a los jóvenes que deseando una inserción profesional, pueden también continuar estudios, fundamentalmente, en los Ciclos Formativos de Grado Medio a los que accederán mediante la correspondiente prueba de acceso, y aceptan sin demasiada

dificultad el marco escolar. Su ámbito de implantación más adecuado lo constituyen los centros educativos.

Esta modalidad facilita la transición de la escuela al mundo del trabajo mediante la realización de una última fase de prácticas en centros de trabajo, de carácter voluntario y de un máximo de 150 horas. Se favorece, tanto la inserción de los jóvenes por autoempleo o por cuenta ajena como la reinserción educativa.

Modalidad para alumnado con necesidades educativas especiales:

Dirigida a jóvenes con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa o debidas a condiciones personales que hayan cursado la escolarización básica, tanto en centros ordinarios, como en centros de Educación Especial, que tengan un nivel de autonomía personal y social que les permita a través de la realización de esta acción formativa acceder y mantener un puesto de trabajo.

Su ámbito de implantación más adecuado lo constituyen los centros educativos Específicos de Educación Especial así como aquellas entidades sin ánimo de lucro altamente especializadas en la atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Estos programas podrán tener una duración de dos cursos (1800 horas) pudiendo el alumnado, con carácter voluntario, realizar prácticas en empresas hasta un máximo de 150 horas.

Cuarto. Destinatarios

1. Los programas de garantía social están destinados a jóvenes menores de 25 años y que, al menos, cumplan 16 años en el año natural en que inician el programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional.
2. Los programas de garantía social de la modalidad de Iniciación Profesional matricularán, preferentemente, alumnado de edades comprendidas entre los 16 y 18 años.
3. Podrán acceder a los programas de garantía social los jóvenes con los requisitos de edad indicados en los apartados anteriores que cumplan alguna de las siguientes condiciones:
 - a) Alumnos escolarizados en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que, habiendo accedido a un programa de

diversificación curricular, a juicio del equipo educativo que los atiende, no estén en condiciones de alcanzar los objetivos de la etapa por esa vía.

b) Excepcionalmente, alumnos a los que no les haya sido posible acceder a un programa de diversificación y se encuentren, a juicio del equipo educativo, en grave riesgo de abandono escolar

c) Jóvenes desescolarizados que no posean titulación académica alguna que les capacite profesionalmente.

d) Alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa o debidas a condiciones personales que hayan cursado la escolarización básica, tanto en centros ordinarios, como en centros de Educación Especial.

4. En los casos a), b) y d), el acceso a los programas de garantía social se realizará previa evaluación psicopedagógica efectuada por el Servicio Psicopedagógico Escolar y/o gabinete Psicopedagógico autorizado, oídos los alumnos y alumnas y, en su caso, sus padres y madres o representantes legales, y con el informe favorable de la Inspección Educativa.

En el caso c), el centro receptor de jóvenes desescolarizados, velará por su más correcto acceso y orientación, recabando información del último centro o centros docentes de procedencia, servicios sociales y de atención al menor, de la zona o localidad correspondiente, así como de los centros de orientación de la Conselleria de Empleo.

5. En todo caso, en la matriculación de cualquier alumno o alumna en un programa de garantía social se tendrá en cuenta que sus características y aptitudes se adecuen a las condiciones de la modalidad, especialidad formativa del programa y a aquellas otras que el aprendizaje y el ejercicio de determinado oficio requieran, sin que exista, pues, incompatibilidad o imposibilidad real para el ejercicio de la profesión o el aprendizaje de la misma.

6. El número máximo de alumnos/as será de 15 y el mínimo de 10 por grupo o programa de garantía social. Cuando en alguno de estos grupos se integren alumnos con necesidades educativas especiales, no podrán incorporarse por programa, más de tres alumnos/as de estas características, reduciéndose, entonces el número máximo de alumnos y alumnas por grupo en un número igual al de alumnos y alumnas integrados. El número máximo entonces será de 12.

7. Los programas de la modalidad para alumnado con necesidades educativas especiales, se desarrollarán

en grupos de 10 alumnos como máximo, no pudiéndose, en este caso, autorizar un programa con una matrícula inferior a 5.

8. Excepcionalmente, los programas de la modalidad de Formación-Empleo, podrán aumentar la ratio en función de determinadas actuaciones formativas propias de esta modalidad.

Quinto. Duración

La duración de los programas será de 900 horas desarrolladas, en un curso académico, pudiendo extenderse a dos cursos (1800 horas) en el caso de programas dedicados al alumnado con necesidades educativas especiales y debidamente autorizados a tal efecto.

Sexto. Estructura

Para conseguir los objetivos señalados en el apartado 2, los contenidos formativos de los programas de garantía social, tendrán la siguiente estructura para un total de 25 horas lectivas semanales.

1. Distribución horaria semanal y computo por áreas para un curso de 900 horas:

– Área de Formación Profesional Específica: 15 horas semanales: 540 horas curso.

– Área de Formación y Orientación Laboral y Tutorial: 3 horas semanales: 108 horas curso.

– Área de Formación Básica: 6 horas semanales: 216 horas curso.

Actividades complementarias: 1 hora semanal: 36 horas curso.

2. La estructura se organiza en torno a las siguientes áreas:

a) Área de formación profesional específica:

El área de Formación Profesional Específica tendrá por finalidad preparar al alumnado para la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo que no requieran el título de técnico/a de Formación Profesional de Grado Medio, y comprenderá las actividades prácticas y los contenidos necesarios para adquirir los conocimientos y las capacidades terminales correspondientes a su perfil profesional.

El área de Formación Profesional Específica tendrá estructura modular, con el fin de facilitar la acreditación de la competencia profesional y de posibilitar la correspondencia y convalidación con los módulos de Formación Profesional Ocupacional según lo indicado en la disposición adicional primera a la presente orden.

El tiempo asignado al área de Formación Profesional Específica se adaptará convenientemente en función, tanto de las horas del contrato de trabajo de la modalidad Formación – Empleo como del periodo de prácticas del resto de modalidades que se realizarán en el último cuatrimestre del curso y que no excederán las 150 horas.

b) Área de formación y orientación laboral y tutorial:

El área de Formación y Orientación Laboral y Tutorial estará encaminada a familiarizar al alumnado respecto del marco legal de condiciones de trabajo, de relaciones laborales y de seguridad del ámbito profesional de que se trate y a dotarle de los recursos y de la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo y para el autoempleo.

Su punto de partida lo constituirá la acción tutorial implícita en toda actividad educativa y que se desarrolla permanentemente a lo largo de todo el proceso formativo de los jóvenes. Dicha acción incluirá actividades completas de grupo, en el horario establecido, con objetivos y contenidos que faciliten el desarrollo personal, especialmente referidos a aspectos tales como la autoestima y la motivación, la cooperación e integración social y el aprendizaje de habilidades sociales y de autocontrol necesarias para favorecer la empleabilidad del alumnado de estos programas, así como los recursos para la autoformación y formación permanente a lo largo de toda su vida activa.

c) Área de formación básica:

El área de Formación Básica tendrá por finalidad ofrecer al alumnado la posibilidad de adquirir o afianzar los conocimientos y capacidades básicas, relacionados con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria que son necesarios para conseguir su inserción social y laboral satisfactoria y, en su caso, para la continuación de sus estudios, especialmente en los Ciclos Formativos de Formación

Profesional de Grado Medio. Por ello se procurará que los contenidos y la metodología se adapten a las condiciones y expectativas particulares de cada alumno/a.

El área de Formación Básica tendrá un carácter transversal respecto a los contenidos o módulos de la Formación Profesional Específica, de manera que el aprendizaje de los elementos que la integran – socioculturales, lingüísticos y matemáticos – esté relacionado significativa y funcionalmente con el oficio y constituya un proceso en el que se avance de lo más instrumental y sencillo a lo más complejo.

d) Actividades complementarias:

Las actividades complementarias tendrán por objeto ofrecer al alumnado la posibilidad de mantener actividades deportivas y culturales que, al tiempo que contribuyan a la consecución de las finalidades de los programas de garantía social, favorezcan la adquisición de hábitos positivos en relación al disfrute del ocio y tiempo libre. Las actividades se programarán en función de las características de cada grupo y, siempre que sea posible, con su participación.

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

Séptimo. Prácticas

1. Tanto el horario como el calendario de las prácticas, en centros de trabajo, en cualquiera de las modalidades descritas en el apartado 3, se confeccionarán de común acuerdo entre la entidad promotora del programa y las empresas colaboradoras en la ejecución de estas prácticas, haciéndose constar en la programación general de inicio del curso.

2. Las prácticas en centros de trabajo se realizarán en el último cuatrimestre del curso, excepto en la modalidad de Formación-Empleo, en donde el aprendizaje y la cualificación se alternarán con un trabajo productivo.

El tiempo que los alumnos/as dediquen a las prácticas formativas en centros de trabajo, se computará, a efectos del área de Formación Profesional Específica, como Módulo de Prácticas, haciéndose constar de este modo en la certificación final.

3. El equipo docente realizará la programación detallada de las prácticas velando por su correcta realización.

El seguimiento y calificación de las mismas será efectuado, prioritariamente, por el experto/a en el área profesional u oficio correspondiente.

La programación de las prácticas será realista y adaptada a las posibilidades del colectivo de cada programa debiéndose identificar claramente en ella las tareas y actividades formativo-productivas relacionadas con los objetivos y contenidos del mismo.

Octavo. Profesorado

1. Los programas, en todas las modalidades, serán desarrollados por un equipo educativo de base compuesto por dos formadores que deberán trabajar de forma coordinada complementando su acción educativa para conseguir los objetivos propuestos, en función de las áreas que componen el programa formativo. Uno de los formadores deberá ser profesor/a técnico/a o experto/a en el área profesional u oficio correspondiente. El segundo podrá ser maestro/a de primaria, profesor/a de secundaria o titulado/a universitario/a. En todo caso, dado el tipo de alumnos a los que van dirigidos estos programas, y dependiendo del colectivo o de las características concretas que presenten en cada modalidad, estos formadores deberán acreditar la especialidad y experiencia docente necesaria para atender a dicho alumnado.

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

3. El equipo base de los programas dedicados exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, modalidad especial, incluirá necesariamente un maestro o maestra de Educación Especial, o titulado/a universitario/a de Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía.

Noveno. Programaciones

1. Los centros o instituciones responsables del desarrollo de un programa de garantía social deberán elaborar la programación general del mismo así como las programaciones didácticas de las áreas y actividades indicadas en el apartado 6, y enviarlas para su aprobación a las direcciones territoriales correspondientes, de acuerdo con las orientaciones y plazos que se establezcan.

2. Cuando el programa se desarrolle en un centro de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia la programación general a que se refiere el punto anterior incluirá el horario de dedicación del profesorado, la organización de los espacios y dotaciones utilizados y la previsión de gastos de funcionamiento y formará parte de la programación general anual del centro.

3. Teniendo en cuenta el carácter motivador que para el alumnado tiene el aprendizaje del oficio, las programaciones adaptarán el modelo de Proyectos Integrados de Trabajo, de tal modo que los contenidos de la Formación Profesional Específica, estructurados en módulos, constituyan el centro de interés o eje vertebrador para el resto de los componentes formativos.

En las programaciones, se procurará vincular los objetivos, contenidos y actividades de las áreas de Formación y Orientación Laboral, Tutoría y Formación Básica a las realizaciones y contextos profesionales del oficio, progresando desde lo más instrumental a lo más complejo y hacia situaciones que supongan una mayor autonomía y responsabilidad para el alumnado.

4. El uso de metodologías significativas, funcionales y motivadoras, posibilitará los modelos de aprendizaje cooperativo y autorregulado que potencien en el alumnado su capacidad de trabajo en equipo, del “saber hacer” y de la innovación.

5. Las consellerias de Cultura, Educación y Ciencia y de Empleo supervisarán el desarrollo de los programas de garantía social mediante los mecanismos que establezcan al efecto, en el ámbito de sus respectivas competencias.

Diez. Evaluación del alumnado

1. La evaluación del alumnado que participe en programas de garantía social será continua y se hará tomando como referencia los objetivos establecidos por el equipo educativo en las programaciones didácticas de las áreas indicadas en el apartado sexto, así como el grado de

madurez alcanzado en relación con los objetivos indicados en el apartado segundo.

2. Las calificaciones se expresarán por medio de una escala numérica de 1 a 10, sin decimales, y se considerarán positivas las calificaciones iguales o superiores a 5.

Once. Certificado y orientación final

1. El alumnado que haya participado en el programa de garantía social recibirá un certificado, en el que conste para las áreas de Formación Básica y de Formación y Orientación Laboral y Tutorial y para cada uno de los módulos superados con evaluación positiva de la Formación Profesional Específica, el número total de horas cursados y las calificaciones obtenidas.

2. La superación de cada módulo de la Formación Profesional Específica supondrá, al menos, la asistencia con aprovechamiento por parte del alumno/a de los dos tercios del total de horas que integren el mismo.

3. Las certificaciones irán acompañadas de un informe de orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno/a, que no será prescriptivo y tendrá carácter confidencial.

4. Los documentos citados sólo podrán ser expedidos tras finalizar el correspondiente curso académico, sin tener en cuenta el momento en que el alumno/a abandone el programa.

Doce. Memoria

Al finalizar cada programa de garantía social el profesorado responsable del mismo elaborará una memoria que incluya:

- Informe del progreso de los alumnos que han seguido el programa.
- Valoración general del programa y propuestas para su mejora.

Dicha memoria será remitida a las direcciones territoriales correspondientes.

Trece. Entidades promotoras

1. Podrán desarrollarse programas de garantía social según las modalidades descritas en el apartado 3 de la presente orden adaptadas a las características, necesidades y expectativas de los distintos

destinatarios indicados en el apartado 5 de la misma, promovidos desde las entidades que a continuación se relacionan:

a) Los programas de modalidad Formación – Empleo podrán ser promovidos por órganos de la administración general del estado, entes públicos, corporaciones locales, organismos autónomos consorcios y asociaciones, fundaciones y otras entidades sin ánimo de lucro en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana.

b) Los programas de la modalidad Iniciación Profesional podrán ser promovidos, preferentemente, por centros educativos públicos o privados concertados, dependientes de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia así como por los Centros de Formación de la Conselleria de Empleo, pudiendo igualmente impartirlos entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro.

c) Los programas de la modalidad para Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, podrán ser promovidos, preferentemente, por centros Específicos de Educación Especial así como por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, dedicadas a la atención de jóvenes discapacitados, altamente especializadas en su atención, y que reunan los requisitos y experiencia docente que se determinen en la correspondiente orden de bases para la concesión de subvenciones.

2. Las condiciones para la aprobación y desarrollo de los programas de garantía social en la Comunidad Valenciana así como para el establecimiento de los posibles convenios a suscribir con las instancias citadas en el párrafo anterior, serán reguladas oportunamente por las Consellerias de Cultura, Educación y Ciencia, y de Empleo.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera

El certificado a que hace mención el apartado 11 de la presente orden podrá ser tenido en cuenta, total o parcialmente, y previos los requisitos que se determinen por los ministerios de Cultura, Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales, para ser convalidado, en su momento, por el certificado de profesionalidad previsto en el artículo 18 del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo (BOE núm. 106, de 04.05.1993), por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. Se tendrán en cuenta a tal efecto la disposición

adicional tercera del Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo (BOE núm. 138, 10.06.1995), por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Profesional Ocupacional, sobre las correspondencias y convalidaciones entre módulos de la Formación Profesional Reglada, de la Formación Profesional Ocupacional y de los programas específicos de garantía social, así como para determinar los efectos de dichas correspondencias y convalidaciones para acceder al certificado de profesionalidad o completar los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Reglada, y el Real Decreto 282/1999 (BOE núm. 46, de 23.02.1999), por el que se establece el Programa de Talleres de Empleo, todo ello, en concordancia con lo dispuesto en la disposición 4.6 de la LOGSE al respecto.

Segunda

Aquellos itinerarios formativos individuales de los programas de escuelas-taller, casas de Oficios, talleres de Formación e Inserción Laboral y otras acciones formativas desarrolladas por la Conselleria de Empleo cuyas características se ajusten a lo establecido en la presente orden tendrán la consideración de programas de garantía social a todos los efectos.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA ÚNICA

Queda derogada la Orden de 22 de marzo de 1994, de las consellerias de Educación y Ciencia, y de Trabajo y Asuntos Sociales, por la que se regulan los programas de garantía social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, así como cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en la presente orden.

DISPOSICIONES FINALES

Primera

Se autoriza a las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia y de Formación e Inserción Profesional de la

Conselleria de Empleo a dictar cuantas instrucciones sean necesarias para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en la presente orden.

Segunda

Esta orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.

Valencia, 24 de febrero de 2000

El conseller de Cultura, Educación y Ciencia,
MANUEL TARANCÓN FANDOS
El conseller de Empleo,

ANNEX C

GUIÓ DE LES ENTREVISTES EN PROFUNDITAT

PRIMERA SESION DE ENTREVISTA

RELATO AUTOBIOGRAFICO

1. ¿Cuéntame un poco tu vida?. ¿Cómo has llegado a dar formación en un PGS?
2. ¿Podrías decirme dónde naciste y la fecha de nacimiento? ¿Dónde pasaste tu infancia?
3. ¿A qué se dedicaban tus padres?
4. ¿Tienes hermanos? ¿A qué se dedican?
5. ¿Tienes familia a tu cargo?
6. ¿A qué se dedica tu pareja?
7. ¿Dónde vives actualmente?
8. ¿Dónde fuiste al Colegio?
9. ¿Después estudiaste alguna cosa más?
10. Cuéntame qué estudios has realizado, tanto si los has terminado como si no. Tanto si son cursos formales como si son otro tipo de experiencias educativas que para ti hayan sido importantes.

RELATO DE TRAYECTORIA LABORAL

11. Vamos a tratar de ordenar tus trabajos desde el primero hasta el último, incluyendo también el trabajo voluntario, no remunerado.
12. ¿Podrías valorar un poco cada uno de ellos?. Ventajas e inconvenientes de cada uno.
13. ¿Cuántos contratos has tenido a lo largo de tu vida?
 - diferentes organizaciones o de diferentes contratos pero en la misma organización.
 - con categorías laborales similares, o ha ido a más o a menos.
 - cambios voluntarios o no voluntarios.
14. ¿Podemos decir que en todos ellos has realizado un trabajo similar o en cada uno de ellos has hecho una cosa distinta?

15. Participas en alguna organización profesional, sindicato, partido político, etc. ¿Es importante para ti esa participación?
16. Pertenece a alguna ONG Parroquia, grupo de ayuda a los demás. ¿Cuál?
17. Participas en algún tipo de grupo como falla, equipo de fútbol local, etc.

SITUACION LABORAL ACTUAL

18. ¿Cuánto tiempo llevas en este puesto?
19. ¿Y en esta organización?
20. ¿Cómo empezaste a trabajar aquí?
21. ¿Qué tipo de contrato y duración?
22. ¿Qué continuidad le prevés a tu contrato actual?
23. ¿Trabajas en otro sitio además del PGS?
24. ¿Cómo compaginas estas ocupaciones?
25. ¿Económicamente, cuál es para ti más importante?
26. ¿Podrías decirnos cuáles son los ingresos que percibes del PGS?
27. ¿Sabes cómo se ha fijado este salario?
28. ¿Tus ingresos son los únicos de tu unidad familiar o alguien más aporta ingresos?
29. ¿Podrías decirnos cuáles son los ingresos de tu unidad familiar?.

BIOGRAFIA DEL PGS

30. ¿Sabes cómo surgió en esta organización la idea de hacer un PGS?
31. ¿Cuántos PGS imparte la entidad? ¿Es el primer que imparte?. Si no es el primero, cuáles son las diferencias con los de años anteriores.
32. ¿Qué papel tiene el PGS dentro de la Entidad?. Preguntas cómo:
 - ¿Cómo se selecciona a los chavales?
 - ¿Qué hacen cuándo acaban?
 - ¿Cómo se selecciona a los formadores?
 - ¿Cómo y por qué se elige el perfil?
 - ¿Cómo se selecciona a las empresas de prácticas?
 - ¿Qué supone económicamente el PGS para la entidad?.

MAPA DE LA ORGANIZACIÓN, CLIMA Y VALORES QUE RECONOCE

33. ¿Cómo se sitúa el PGS en la Organización?. Indagar sobre el organigrama, los actores fundamentales en la propia organización y las relaciones funcionales y de otro tipo que se producen entre ellos.
34. ¿Todos están en una situación similar a la tuya o hay situaciones laborales distintas? ¿Podrías distinguir distintos grupos de trabajadores? ¿Hay voluntarios?
35. ¿Qué cosas o momentos crees que son importantes para esta organización?
36. ¿Cómo describirías el clima de trabajo en esta organización?
37. ¿Qué te parece que valora la entidad en sus trabajadores?

RELACIONES DEL EQUIPO DE FORMADORES DENTRO Y FUERA DE LA ORGANIZACION

Se trata de conocer las relaciones del equipo de formadores de PGS con:

- en el mismo equipo de PGS (P.38)
- Otras secciones de la misma institución-organización (P.39)
- Otras entidades promotoras de PGS y equipos de formadores (P.40)
- Empresas en prácticas o de colocación de chavales y profesionales en ejercicio. (P.41)
- Diversas instancias de la Administración pública. (P.42)

38. ¿Cómo se reparten el trabajo del PGS?
39. ¿De qué cosas se encargan los formadores y de qué cosas se encargan otros departamentos de la organización?.
40. ¿Tenéis relación con otras entidades promotoras de PGS o con otros equipos de formadores de PGS?
41. ¿Qué relaciones tenéis con las empresas del sector? ¿Cómo organizáis las prácticas y la inserción laboral de los chavales?
42. ¿Tenéis algún tipo de relación con la Administración Pública?. ¿Cuál? ¿Y con qué instancias?.

IDENTIDAD PROFESIONAL E IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN

43. ¿Conoces a mucha gente que trabaje en PGS?
44. ¿Qué crees que tenéis en común las personas que trabajáis en un PGS?
45. ¿Dirías que el trabajo que realiza el formador de PGS, se parece al que realizan otros grupos profesionales? ¿Cuáles? ¿Por qué?
46. ¿Qué importancia concedes a tu propia formación o a continuar formándote?
47. ¿Qué haces en ese terreno? ¿Qué cursos has hecho?
48. ¿Qué tipo de formación te interesa más?
49. ¿Sobre qué aspectos piensas que necesitarías más formación?

PRÁCTICAS Y VALORACION SOBRE LAS PRACTICAS

50. Vamos a tratar de hacer una lista con las diferentes tareas o funciones que realizas en el PGS. Ex: dar clase, preparar clases, papeles. Se trata de ver un poco todas las cosas distintas que haces en el tiempo del PGS.
51. ¿Dispones de un horario semanal? ¿Podrías describirlo?
52. ¿Y a diario, tienes alguna organización del tiempo durante la jornada?
53. Tu compañero/a tienen las mismas tareas que tú o hay aspectos del trabajo que son responsabilidad de uno y no de otro.
54. ¿Podríamos valorar cada una de estas tareas?. grado de satisfacción, dificultad, se ajusta a las características del puesto, prescrita o voluntaria.
55. ¿Piensas que alguna tarea de las que hacéis en el PGS te parece innecesaria o mal planteada?
56. ¿Hay alguna cosa del PGS como herramienta formativa que te parezca mal planteada?
57. Podrías describirnos el conflicto más importante que has tenido en el último año

RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

58. ¿Cómo te relacionas con los chavales?
59. ¿Cómo piensas que ha de ser el trato con los alumnos?
60. ¿Cómo decides qué contenidos vas a ver con los chavales?
61. ¿Qué recursos utilizas en el aula?
62. ¿Has de preparar las clases? ¿Cómo las preparas?
63. Desde tu punto de vista ¿Cuál es el papel del profesor?
64. ¿Qué esperas del alumno?
65. ¿Cómo crees que debe funcionar el grupo en el aula?

PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

66. Háblame de los chavales con los que trabajáis.
67. ¿En tu opinión cuáles son las causas que los han llevado a estar donde están?
68. ¿Qué tienen en común y qué los diferencia de los colectivos que continúan en la educación reglada?
69. ¿Cuáles son sus problemas fundamentales?
70. ¿En qué sentido crees que debe orientarse la intervención con ellos?

SEGUNDA SESION DE ENTREVISTA

ENUNCIACIÓN DE SU IDENTIDAD LABORAL

71. El otro día estuvimos hablando algo sobre tu trabajo en los PGS, cuando alguien te pregunta a qué te dedicas ¿Qué les dices?
72. Cuando has de complimentar un impreso, por ejemplo el censo, una tarjeta de crédito, etc. y te preguntan por tu profesión. En esas ocasiones ¿qué sueles decir?.
73. Tú crees que sería diferente realizar este mismo trabajo pero en otra organización.
74. ¿Cómo definirías tú trabajo?
75. De todos los aspectos que intervienen en tu trabajo que es lo que tiene más peso para que continúes en esto.

REPRESENTACION DEL PGS

76. Basándote en tu propia experiencia. ¿Cuál crees que es la utilidad de los PGS?
77. ¿Qué se puede conseguir desde un PGS?
78. ¿Qué funciones cumplen? ¿Qué funciones cumplen bien y qué funciones cumplen mal?
79. ¿Qué piensas de la forma en que se organiza el PGS? modos de selección de los docentes, duración, etc.
80. ¿Qué consideraría necesario para que el PGS funcionara mejor?
81. Respecto a la entidad ¿Qué ventajas e inconvenientes crees que tiene respecto a otras entidades que gestionan PGS? ¿Qué crees que tiene en común con ellas y qué diferencias encuentras?
82. ¿Crees que la entidad tiene un modelo educativo propio?
83. ¿Crees que los PGS se han configurado como una vía educativa con personalidad propia? ¿Cuáles serían las características de esa forma propia de enseñar que tendrían los PGS?
84. ¿Lo que tú haces en el PGS tiene relación con otras experiencias educativas que hayas vivido o conozcas?
85. ¿Te identificas con algún modelo/movimiento educativo concreto?
86. Tienes algún referente clave, algún modelo en tu práctica docente.
87. Cómo definirías al formador de PGS que para ti se puede calificar como “un / una buen profesional”

88. ¿Crees que la Sociedad conoce los PGS?
89. ¿Sientes que lo que hacéis está valorado?. ¿Por quién? ¿Qué es lo que valora?

REPRESENTACION DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SU RELACION CON EL MERCADO LABORAL

90. ¿Crees que la formación profesional se valora en el mercado laboral? ¿Por qué?
91. ¿Crees que la formación ocupacional se valora en el mercado laboral? ¿Por qué?
92. ¿Crees que el PGS se valora en el mercado laboral? ¿Por qué?
93.Cuál crees que es el futuro de los PGS

SIGNIFICADO DEL TRABAJO y MERCADO LABORAL

94. ¿Qué es lo que más te satisface de este trabajo?
95. ¿Qué es lo que más te desagrada?
96. ¿Qué representa el trabajo en tú vida?
97. ¿Cómo ves el Mercado laboral?. Tratar de que hable de él y de los chavales
98. ¿Hasta que punto piensas que es necesario tener un trabajo estable?
99. ¿Qué consecuencias tiene en la vida de una persona la falta de estabilidad laboral?
100. A ti personalmente cómo te afecta tu situación
101. ¿Piensas continuar en este puesto mucho tiempo?
102. ¿Piensas continuar en PGS?
103. ¿En educación para la inserción sociolaboral?
104. ¿En educación?
105. ¿Sabes lo qué vas a hacer cuando acabe este PGS?
106. Si te quedaras en paro ¿Hacia dónde orientarías la búsqueda de empleo?

ANNEX D

QUADRE DE CORRESPONDÈNCIES ENTRE LES PERSONES ENTREVISTADES I LES ENTITATS ANALITZADES

**QUADRE DE CORRESPONDÈNCIES ENTRE LES PERSONES
ENTREVISTADES I LES ENTITATS ANALITZADES**

Entitats analitzades	Persones entrevistades que treballen a cada entitat
Entitat Local Alfa	Ana Andrés
Entitat Local Beta	Raquel Mario
ESAL Gamma	Manuela Eva
ESAL Delta	Violeta Tomás
IES Èpsilon	Almudena Mercedes
IES Kappa	Manuel Antonio
Centre Concertat Lambda	Lucía Pedro