

Universitat de València
Departamento de Sociología y Antropología Social
Facultad de Ciencias Sociales



**Lógicas de justificación en el sector asociativo:
un análisis a partir del discurso
de trabajadores de la inserción laboral**

Tesis doctoral

Presentada por:

Ignacio Martínez Morales

Dirigida por:

Dr. D. Antonio Ariño Villarroya

Dra. D^a Mariángeles Molpeceres Pastor

Valencia, Septiembre de 2006

Índice

| | |
|---|----|
| Presentación | 1 |
| Parte 1: Perspectivas para el análisis de las asociaciones | |
| 1. El sector asociativo y la nueva cuestión social | 7 |
| 1.1. Las nuevas condiciones sociales del bienestar | 7 |
| 1.1.1. Las transformaciones en el Estado del Bienestar | 7 |
| 1.1.2. Los cambios en la sociedad salarial | 13 |
| 1.1.3. La nueva cuestión social | 17 |
| 1.2. El sector asociativo | 20 |
| 1.2.1. Definición del sector asociativo | 20 |
| 1.2.2. La consolidación del sector | 25 |
| 1.2.3. Dimensiones del sector | 28 |
| 1.2.4. El asociacionismo en la Comunidad Valenciana | 39 |
| 1.3. El sector asociativo como agente ante la nueva cuestión social | 44 |
| 1.3.1. El asociacionismo en la estructura social | 44 |
| 1.3.2. El sector asociativo como agente social | 49 |
| 1.3.2.1. El asociacionismo como espacio de sociabilidad | 50 |
| 1.3.2.2. El sector asociativo como prestador de servicios sociales | 54 |
| 1.3.2.3. El sector asociativo como cauce de participación política | 65 |
| 1.3.2.4. El sector asociativo como generador de empleo | 74 |
| 1.3.3. Potencialidades y retos del sector asociativo | 77 |
| 2. El análisis del sector asociativo desde el modelo de las economías de la grandeza | 85 |
| 2.1. El carácter performativo de los discursos | 85 |
| 2.1.1. La legitimación de identidades: la noción de c(u)alificación | 85 |
| 2.1.1.1. Categorización y representación social | 86 |
| 2.1.1.2. Categorización y juicio | 87 |
| 2.1.1.3. El empleo diferencial de las categorizaciones | 88 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 2.1.1.4. | Los mecanismos de denuncia y las maniobras de engrandecimiento | 89 |
| 2.1.1.5. | La importancia de las formas de generalidad | 90 |
| 2.1.2. | Discurso y transformación del orden social: los mecanismos de la crítica | 91 |
| 2.1.2.1. | Las formas de disputa | 93 |
| 2.1.2.2. | Las formas de resolución de las disputas: los efectos de la crítica | 94 |
| 2.2. | Los límites del discurso | 97 |
| 2.2.1. | Los regímenes pragmáticos | 97 |
| 2.2.2. | La exigencia de justificación | 100 |
| 2.2.3. | Las constricciones pragmáticas de la acción | 104 |
| 2.2.4. | La descripción de los mundos comunes | 106 |
| 2.2.5. | Críticas y compromisos entre los mundos | 119 |
| 2.3. | La materialización histórica de los discursos | 125 |
| 2.3.1. | El espíritu del capitalismo como construcción ideológica | 125 |
| 2.3.2. | La crítica al capitalismo y el cambio social | 127 |
| 2.3.3. | Las transformaciones del espíritu del capitalismo | 130 |
| 2.3.4. | El nuevo espíritu del capitalismo | 133 |
| 2.4. | Las lógicas de justificación en el ámbito asociativo | 137 |
| 2.4.1. | El sector asociativo como espacio de confluencia de lógicas de justificación | 137 |
| 2.4.2. | Tensión entre las lógicas cívica y doméstica y crisis del Estado administrador | 140 |
| 2.4.3. | La tradición antiutilitarista y la lógica del don | 142 |
| 2.4.4. | Aproximaciones al sector asociativo desde el modelo de Boltanski y Thévenot | 147 |

Parte 2: El análisis de las justificaciones

| | | |
|------|---|-----|
| 1. | Planteamientos sobre el análisis | 155 |
| 1.1. | La entrevista en profundidad como situación social de justificación | 157 |
| 1.2. | La identificación de las lógicas que fundamentan los discursos | 158 |
| 1.3. | La atención al carácter performativo del discurso | 160 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 2. | Lógicas, críticas y compromisos en los trabajadores | 163 |
| 2.1. | Análisis del caso E01: JE | 165 |
| 2.2. | Análisis del caso E02: AX | 195 |
| 2.3. | Análisis del caso E03: MN | 221 |
| 2.4. | Análisis del caso E04: AM | 241 |
| 2.5. | Análisis del caso E05: MC | 261 |
| 2.6. | Análisis del caso E06: MG | 293 |
| 2.7. | Análisis del caso E07: EF | 335 |
| 2.8. | Análisis del caso E08: JG | 371 |
| 2.9. | Análisis del caso E09: MT | 403 |
| 2.10. | Análisis del caso E010: GP | 439 |
| 2.11. | Análisis del caso E011: RG | 475 |
| 2.12. | Análisis del caso E012: MA | 505 |
| | | |
| 3. | Lógicas, conflictos y compromisos en las entidades | 535 |
| 3.1. | Análisis de la entidad Aprodipma | 537 |
| 3.2. | Análisis de la entidad Julia Merino | 565 |
| 3.3. | Análisis de la entidad Espais Oberts | 589 |
| 3.4. | Análisis de la entidad Afany-Proxem | 625 |
| 3.5. | Análisis de la entidad Llavors | 655 |
| 3.6. | Análisis de la entidad Domus Laboris | 691 |

Parte 3: Discursos y tensiones en el sector asociativo

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | Trabajo y educación: la reconstrucción discursiva de la ciudadanía | 711 |
| 1.1. | El trabajo como elemento de integración | 711 |
| 1.1.1. | El trabajo como profesión y la profesionalidad como labor | 711 |
| 1.1.2. | El trabajo como servicio y la asistencia como labor | 717 |
| 1.1.3. | El trabajo como acción social y la intervención social como labor | 721 |
| 1.1.4. | El trabajo como vocación y el testimonio como labor | 724 |
| 1.1.5. | El sentido del trabajo en el sector asociativo: hacia una lógica emergente | 728 |

| | |
|---|------------|
| 1.2. La educación para la inserción | 737 |
| 1.2.1. La crítica al sistema educativo reglado | 737 |
| 1.2.2. Las lógicas de equivalencia en la acción educativa | 739 |
| 1.2.3. Los dilemas de la inserción | 750 |
| 2 Tensiones y compromisos en el sector asociativo | 753 |
| 2.1. Empleo y socialización: las ambigüedades de la doble dimensión asociativa | 753 |
| 2.1.1. El riesgo de la explotación mercantil | 753 |
| 2.1.2. El riesgo de la fragilización de los derechos | 755 |
| 2.1.3. El riesgo de la descualificación laboral | 757 |
| 2.2. Entre la reivindicación de la diferencia y la fragmentación del espacio público | 760 |
| 2.2.1. Entre la pluralidad cívica y el particularismo | 760 |
| 2.2.2. Entre la atención a las necesidades y la creación de espacios de velocidad lenta | 766 |
| 2.3. El sector asociativo, entre la crítica y el compromiso | 769 |
| Bibliografía | 775 |
| Anexos | |
| 1. Relación de entrevistas | 795 |
| 2. Guión de la entrevista | 797 |

Presentación

Los cambios que caracterizan a la sociedad industrial avanzada en la transición al siglo XXI suponen un cuestionamiento del vínculo entre trabajo y ciudadanía (Castel, 1997, Alonso, 1999) en que se ha fundamentado la sociedad salarial. Las nuevas condiciones de globalización, como la flexibilización del trabajo, el desarrollo tecnológico, la competitividad creciente, la disolución de las identificaciones corporativas propias del modelo industrial anterior, etc, generan una serie de riesgos –precariedad laboral, temporalidad, desmotivación, descualificación profesional, desarraigo, explotación, exclusión social, etc.- que requieren nuevos argumentos legitimadores que permitan dotar de sentido la experiencia laboral, a la vez que la vinculen a nuevos dispositivos de garantías que adopten la forma de derechos de ciudadanía.

Porque esos cambios, además se articulan con la crisis del Estado de bienestar y su concepción cívica de los derechos y las responsabilidades. Por un lado, se cuestiona la centralidad del Estado en la gestión del bienestar, reemergiendo nuevos actores que aspiran a una participación más activa en la configuración de un modelo plural y democrático de sociedad: la iniciativa social, una de cuyas extensiones más formalizadas son las asociaciones, reclama su condición de co-participe en la dinamización y cohesión de la sociedad. La pertinencia de sus cualidades –proximidad, innovación, capacidad de dinamización de recursos humanos altamente motivados, etc- le convierte en un actor fundamental en esta coyuntura.

Pero, además, la crítica –realizada desde perspectivas e instancias diferentes- al modelo anterior de bienestar –a su concepción homogeneizadora de las políticas sociales, a su burocratización, a su lejanía de los sujetos, a sus costes de financiación, etc.- ha llevado a una serie de transformaciones en las políticas sociales públicas generadas y dirigidas desde la Administración: desde su apertura a otros actores y su descentralización, hasta la segmentación entre los servicios sociales privatizados –los susceptibles de generar beneficios- y los servicios públicos dirigidos a los colectivos sociales más vulnerables y desposeídos (Rodríguez Cabrero, 2003). Es decir, transformaciones que por un lado generan una mayor potencialidad de integración y, por otro lado, abren fracturas en la cohesión social.

El riesgo de fragmentación social y de crecimiento de la vulnerabilidad que este panorama conlleva, supone la necesidad de reconducir y reforzar las políticas sociales, articulando en torno a ellas a los diferentes agentes –Estado, mercado, tercer sector y espacios de proximidad-. Una articulación que permita que cada uno aporte desde su potencial, generando una sinergia (García Roca, 2004) que redunde en un fortalecimiento de las garantías de cohesión social, un reforzamiento de los vínculos de integración y unos derechos de ciudadanía inclusivos. En ese contexto, el rol de las asociaciones no es sólo el de un sujeto más, sino que su posición en este campo le señala como agente mediador entre los diferentes actores y sus lógicas y el ámbito de lo social.

En ese sentido, a las asociaciones se les reclaman muchas cosas hoy en día: que adopten un rol protagonista en la articulación de un nuevo tipo de solidaridad social, ahora que el compromiso cívico-industrial en que se fundamentaron la sociedad salarial y el Estado de Bienestar parece estar tocando a su fin; que asuman el ‘mandato social’ de desarrollar redes y servicios de proximidad, cada vez más necesarios ante la desarticulación

del aparato administrativo centralizado, y lo hagan con calidad profesional, pero sin perder humanidad; que ejerzan un rol de mediación entre el ámbito de lo público y el ámbito de lo privado, de manera que los ‘capitales’ -económicos, culturales, sociales, profesionales y de diverso tipo- que no pertenecen al aparato estatal ni pueden ser administrados por él sirvan a un bien más general que los intereses individuales de quienes los poseen; que den voz y visibilidad a la pluralidad identitaria que conforma y debe conformar una sociedad democrática... Muchas demandas sociales que, a su vez responden a las claves que el ámbito asociativo se autoatribuye como valor diferencial y seña de identidad.

Pero, entre esta pluralidad de demandas y reivindicaciones, las entidades no lucrativas acaban por encontrarse bajo un ‘fuego cruzado’ de lógicas dispares que no siempre son fáciles de compatibilizar; en un terreno de convergencia e interacción de diversas racionalidades que puede ser prometedor, enriquecedor y fértil, pero que –por el mismo motivo- está también sembrado de riesgos. En este sentido creemos –y ese ha sido nuestro objetivo- que el análisis de las entidades asociativas bajo la perspectiva general de las lógicas institucionales propuesta por Boltanski y colaboradores ayuda a revelar con especial nitidez los riesgos que acechan a estas organizaciones.

Para ello hemos realizado un trabajo basado en el material obtenido de una serie de entrevistas en profundidad realizadas a trabajadores de asociaciones dedicadas al desarrollo de programas de inserción sociolaboral de jóvenes, en concreto programas de garantía social. El hecho de centrarnos en entidades prestadoras de servicios socioeducativos nos permitía aproximarnos al rol que estas entidades juegan en las transformaciones en los modelos de gestión pública del bienestar. Y el hacerlo a través de sus trabajadores aportaba una dimensión que para nosotros es de indudable interés: la dimensión laboral de un sector emergente, muy vinculado a las dinámicas de flexibilidad que hoy aparecen como la clave de la reconfiguración del mundo del trabajo.

Estas dos acotaciones nos permitieron definir el campo social en transformación en que ubicar los discursos generados en las entrevistas: las asociaciones aparecen como un espacio de confluencia entre lógicas diferentes vinculadas a dos grandes transformaciones sociales: los cambios en la sociedad salarial y la crisis del Estado de bienestar. Dos transformaciones que podemos vincular a la metamorfosis de la cuestión social -en el sentido en que Castel (1997) definiera este término- y que derivan en nuevas configuraciones legitimadoras de la ciudadanía.

En la primera parte de nuestro trabajo hemos pretendido, en primer lugar trazar un panorama acerca del contexto en que la proliferación de organizaciones asociativas aparece y se conceptualiza como un fenómeno emergente. Las tres claves contextuales básicas son, en ese sentido, la crisis del Estado del Bienestar, la crisis de la sociedad salarial y los cambios en la cuestión social. Recogemos, además, las líneas principales de la literatura sociológica que ha conceptualizado y analizado el fenómeno asociativo y valoramos las funciones que se suelen asignar a las asociaciones en un contexto social como el descrito. En segundo lugar, exponemos la propuesta teórica de Boltanski y colaboradores, en la que se basa nuestro trabajo empírico, con especial atención a su aplicabilidad al análisis de las lógicas de justificación en el sector asociativo.

En la segunda parte desarrollamos detalladamente el análisis lado acerca de las lógicas, críticas y compromisos realizado a partir de las entrevistas a los sujetos. Este análisis aplica el modelo de las economías de la grandeza (Boltanski y Thévenot, 1991) como marco conceptual desde el que indagar en los materiales generados por las

entrevistas, dando lugar a un corpus discursivo acerca de las justificaciones que los sujetos dan a sus acciones. Un corpus que nos remite a las condiciones del campo social en que se produce. En esta parte exponemos en primer lugar los análisis referidos a los trabajadores y, en segundo lugar los análisis referidos a las entidades.

En la tercera parte trazamos las principales conclusiones que hemos extraído de los análisis, con la intención de mostrar la configuración de los principales discursos utilizados en el campo y de vincular tales configuraciones con su contexto de producción –es decir, con las posiciones, oportunidades y conflictos que se dan en el mismo-. En ese sentido, plantaremos en primer lugar, las claves discursivas en torno a la reconstrucción de la noción de ciudadanía a partir del trabajo como elemento de integración y cohesión social, así como a partir de la educación como una vía para la inserción social. En segundo lugar, abordaremos las tensiones y compromisos que se gestan en el sector asociativo, destacando los riesgos que éstas conllevan. De modo que el sector asociativo, como espacio de confluencia de lógicas de justificación, se articula como un ámbito que se debate entre la crítica y el compromiso.

El presente trabajo es deudor de las ideas, debates y complicidades intelectuales que, a lo largo de los últimos años, he compartido con muchas personas. De forma muy especial, quiero expresar mi gratitud a M^a Ángeles Molpeceres. En ella he tenido una referencia y un apoyo incondicional sin los que este trabajo no habría sido posible. A ella quiero agradecerle el ya largo camino compartido, tanto en lo que se refiere al plano académico - en el que la complicidad intelectual y el entendimiento nos son manifiestos-, como sobre todo en el de la amistad, en el que hemos vivido tantas cosas juntos.

Agradezco de forma muy especial a Antonio Ariño su atención a mis necesidades – pese a sus múltiples ocupaciones-, su paciencia y la confianza que ha depositado en mí: todo ello ha sido condición de posibilidad de que este trabajo llegara a buen término. La honestidad y seriedad intelectual y académica que siempre he visto en sus trabajos –de modo muy especial en su aportación al estudio sociológico del asociacionismo voluntario- ha sido para mí una referencia muy valiosa.

He de agradecer, además, su atención y disponibilidad a las personas que aceptaron colaborar en este estudio: a JE, AX, MN, AM, MT, JG, GP, RG, EF, MG, MC y MA. Todos ellos, sin excepción me han aportado mucho, no sólo para hacer posible este trabajo, sino porque, a través de sus experiencias vitales me han transmitido la fuerza, dudas, expectativas, tensiones, que configuran su labor: una labor –más allá de cualquier otra consideración- dedicada a las personas desposeídas y vulnerables. Mi intención sería que este trabajo fuera una aportación constructiva a su trabajo y a sus vidas, en tanto que ciudadanos y trabajadores.

Este trabajo de investigación surgió en una fase avanzada del proyecto de investigación "La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social" –IDELAB-perteneciente Plan nacional de I+D 2000/2003 (ref. SEC2000-0801) y se ha desarrollado como una extensión del mismo¹. Aunque, como ya hemos expuesto,

¹ El objetivo de este proyecto fue realizar una aproximación al modo en que un recurso educativo y de intervención social como los Programas de Garantía Social (PGS) construyen y transmiten una cultura del trabajo que configura la identidad laboral de los sujetos que participan en ellos, y cómo esto se produce en una determinada coyuntura socio-histórica en que el mercado laboral se transforma, generando espacios de

nuestro objetivo ha ido más allá del objeto que son estos programas, los trabajos previos realizados en este grupo de investigación han sido de enorme utilidad. La experiencia de trabajo en equipo, desde la diversidad de enfoques y disciplinas –psicología social, didáctica, psicología evolutiva y sociología- ha sido especialmente enriquecedora y la valoro –y agradezco- como un camino privilegiado para el trabajo de investigación.

En ese sentido, tengo mucho que reconocer y agradecer a todos los miembros de este equipo, de modo muy especial a Fernando Marhuenda, del departamento de Didáctica y Organización Escolar y Juanjo Zacarés, del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su apoyo y colaboración han sido para mí un incentivo insustituible.

También quiero explicitar mi agradecimiento a los demás miembros del equipo de trabajo de IDELAB: Almudena Navas, Joan Carles Bernat, Lucía Gómez, Sacramento Pinazo, Berta Chulvi y Lucía Llinares. Las aportaciones de todos ellos, así como los debates y tareas compartidas, han sido de gran importancia en la génesis y desarrollo de las ideas que han dado lugar a este trabajo.

Muchas personas han colaborado en el proceso de elaboración de este trabajo. No los listaré para no incurrir en omisiones. Ellos saben que se lo agradezco. De modo muy especial, mi familia me ha ayudado, tanto en la atención a nuestros hijos, como en facilitarnos las condiciones materiales de la vida cotidiana. Los momentos compartidos de distracción, en especial con mis padres y mis hermanos Ernesto y Toni, han sido un bálsamo para poder centrarme luego en el trabajo.

Pero ante todo quiero dedicar este trabajo a Raquel, mi esposa, y a mis dos hijos, Javier y Marta. Sin su cariño, complicidad, apoyo y comprensión no hubiera podido dedicarme a esta labor. Ellas han sufrido mis agobios y tensiones y me han animado en los momentos de desánimo. Las llamadas de Javier para cantarme melodías emocionantes e incomprensibles me descentraban de la obsesión que ocupara en ese momento mi mente, así como su dibujo de “un sol como una serpiente” que presidía mi lugar de trabajo me ayudaba a pensar en “el mundo tras la tesis”. En cuanto a Marta, verla aprender a sonreír ha sido bastante. Ambos me han aportado ese plus de ánimo que uno requiere cuando afronta la recta final de una tarea como ésta. A ellos les agradezco la tarea de hacerme vivir.

Parte primera:
Perspectivas para el análisis de las asociaciones

1. El sector asociativo y la nueva cuestión social

1. 1. Las nuevas condiciones sociales del bienestar

La reconstitución del ámbito asociativo, y en general del Tercer Sector, su repercusión social y su relevancia de cara al desarrollo de las políticas públicas de bienestar viene condicionada por los cambios socioeconómicos que caracterizan el capitalismo avanzado de principios del siglo XXI. En ese sentido, junto a la reconstitución de la sociedad civil, dos procesos fundamentales han sido la crisis y reestructuración del Estado del Bienestar y la transformación del mercado de trabajo –la remercantilización de las relaciones laborales–, que viene dada por lo que se ha denominado modelo “postfordista” de producción (Alonso, 1999). Ambos procesos han supuesto la consolidación de una serie de dinámicas sociales de riesgo, que están a la base de las situaciones de exclusión social. Como veremos, siguiendo a Castel (1997), el surgimiento de una “nueva cuestión social” que tiene su origen en la desaparición del salariado como clave estatutaria de ciudadanía, supone la aparición de nuevos retos para la política social.

1. 1.1. Las transformaciones en el Estado del Bienestar

Como indica Rodríguez Cabrero (2005), los cambios que ha sufrido el Tercer Sector en las tres últimas décadas están profundamente interrelacionados con el proceso de reestructuración del Estado de Bienestar. Como comentaremos más adelante, la valoración de esa relación ha sido una cuestión controvertida.

Según la interpretación de Polanyi (1997), el desarrollo del capitalismo supuso una ruptura sin precedentes en las sociedades europeas a principios del siglo XIX. La progresiva desaparición de los antiguos mecanismos de solidaridad, como los gremios, disueltos por el orden liberal para favorecer el libre desarrollo del mercado, dejó al ciudadano en una situación de desprotección. El Estado liberal adopta un papel de garante de la libertad del Mercado que requería que se mantuviera al margen de los problemas sociales vinculados a la falta de equidad y a la necesidad de redistribución de la riqueza.

Esta configuración económica se vincula al “primer espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002), que actúa como dispositivo de justificación que moviliza y da sentido al compromiso de los actores necesarios para el funcionamiento del sistema. En este caso el compromiso articula la experiencia del riesgo emprendedor con la libertad de mercado como garantía del bien común –de acuerdo con los parámetros liberales– y el recurso a dispositivos tradicionales domésticos como dispositivo de protección.

Sin embargo, desde finales del siglo XIX el mercado se encontró con sus límites económicos -sobrepoducción, bajo consumo- y sociales -conflicto social y deslegitimación del capitalismo- que se tradujeron en profundas crisis. Por ello, como señala Polanyi, se hace patente la necesidad de proteger al hombre del mercado. En ese sentido, fue el Estado Social, y no la sociedad civil, el que supuso *“una alternativa a los fallos del mercado y a las crisis de legitimidad política, satisfaciendo necesidades sociales, garantizando la*

demanda efectiva y socializando los necesarios costes de inversión social de una economía compleja” (Rodríguez Cabrero, 2005).

Así, el Estado de Bienestar surgió como alternativa a las crisis económicas y políticas generadas por la inercia del mercado capitalista y que generaban rupturas en la cohesión social, la solidaridad y la satisfacción de necesidades. Ante tales situaciones, la transformación y legitimación del mercado capitalista necesitaba de un aparato institucional de protección social. Esa necesidad se resuelve mediante el pacto keynesiano. Éste permitió la articulación de un modelo de Estado Social cuyo papel implicaba la intervención en tres áreas (Cachón, 1995): en primer lugar, la intervención en la economía y en la regulación del ciclo económico; en segundo lugar, el impulso de una política de pleno empleo y la regulación de un mercado de trabajo en que se reconocen los derechos sociales colectivos y se adopta una estrategia de negociación corporativa; y en tercer lugar, el impulso de una política social y de seguridad social de carácter redistributivo que permitiera reducir las desigualdades y generar estabilidad social.

Ese Estado supuso la asunción de un “*modelo institucional redistributivo*” (Picó, 1996) basado en la idea de ciudadanía y el principio de universalidad. Es decir, implicaba la existencia de un conjunto de instituciones estatales que garantizaban una serie de derechos sociales a la inmensa mayoría de los ciudadanos –universalismo protector- desarrolladas a través de políticas y programas de carácter redistributivo, en base a la solidaridad intergeneracional y apoyadas en la idea básica del “ciudadano trabajador”, que es el sujeto de derechos sociales, y secundariamente en la del “ciudadano necesitado” (Rodríguez Cabrero, 2003). Es decir, la ciudadanía se vincula al “estatuto de salariado”, en términos de Castel (1997), vínculo que solo es posible en una sociedad que se organiza sobre la idea del pleno empleo. Se trata de un modelo opuesto a los modelos anteriores, de tipo “*residual*”, es decir, de carácter marginal y dirigido exclusivamente a los pobres.

Ese modelo dio lugar a un sistema de seguridad social generalizado, unificado, centralizado y con prestaciones uniformes, y entendido como la garantía contra la necesidad y el riesgo, de acuerdo con las aportaciones de Beveridge. Estas constituyen la clave de la “dimensión social” (Cachón, 1995) del pacto keynesiano, esencial para generar cohesión y afrontar el conflicto social.

Así, en un contexto de crecimiento sostenido y de pleno empleo, el concierto entre la empresa privada y el Estado supuso la creación de un clima de seguridad económica, de cohesión social y de estabilidad política relativas durante casi tres décadas. La estabilidad laboral –y vital- y la posibilidad de “proyección de futuro” que esa dinámica económica posibilitaba fueron esenciales en el sistema, posibilitando una suerte de “compromiso mutuo” (Sennett, 2000) que, además, adquirió dimensiones corporativas mediante la institucionalización del diálogo social. El carácter colectivo de los derechos fue una cuestión esencial en esa dinámica de acuerdo social. Toda esta configuración en torno al modelo keynesiano se vincula ideológicamente a lo que Boltansky y Chiapello (2001) han llamado el “segundo espíritu del capitalismo”.

Sin embargo, los cambios que han caracterizado al capitalismo de finales de siglo, han supuesto una nueva crisis. Algunas de las claves que confluyen en ella son (Offe, 1993, Cachón, 1995): el estancamiento económico y la inflación; el fin del pleno empleo y la segmentación y precarización del trabajo –lo que supone menos ingresos fiscales y más demandas por prestaciones-; el cuestionamiento de las dinámicas colectivas de representación y negociación en el mercado laboral –el proceso de individualización del

que ya hablan, por ejemplo, Alonso (2000) y Castel (1997)-; la crisis fiscal del Estado – más gasto social y menos ingresos- y la consiguiente disminución de los presupuestos sociales; y, por último, la pérdida de confianza en el Estado como agente de redistribución –crítica a la burocracia y al clientelismo- y el cuestionamiento de su legitimidad.

En esas condiciones se han evidenciado los límites del Estado para hacer frente por sí solo a los problemas sociales y dar respuesta adecuada a las nuevas y diversificadas demandas ciudadanas, en el orden de la satisfacción de bienes sociales. Esa incapacidad del Estado no solo se vincula a la crisis económica de las finanzas públicas, sino que se debe a que su propia naturaleza y dinámicas le impide reconocer y responder adecuadamente a necesidades de determinados individuos o grupos. Y es precisamente ese tipo de límite el que reclaman la intervención de otros agentes, como el Tercer Sector, cuyas potencialidades les hagan más idóneos para algunos de esos retos.

Por ello, ante esa crisis emerge un modelo mixto de producción de bienestar, en que el Estado conserva gran parte de su poder de regulación y financiación, transfiriendo al Mercado y al Tercer Sector la producción y gestión de servicios públicos y comunitarios. Se trata de una *“nueva configuración institucional en la producción y distribución de bienestar, en la que sus esferas constitutivas básicas –Estado, Mercado, Tercer Sector y sector informal- están redefiniendo sus funciones y su peso social y económico”* (Rodríguez Cabrero, 2003). Una configuración que implica que *“lo público estatal retrocede a favor de lo privado mercantil, de lo privado social y de lo público social”* (Rodríguez Cabrero, 2004: 27).

La reorganización del Estado de Bienestar implica tres procesos clave (Rodríguez Cabrero, 2003, 2004; Cabra de Luna y Lorenzo, 2005): la descentralización del Estado que permite una mayor cercanía a las personas y problemas, así como una mayor participación ciudadana –aunque también puede generar más diferencias interterritoriales-; la extensión de la responsabilidad estatal a la sociedad civil en la articulación de los derechos sociales, implicando especialmente al Tercer Sector, con sus potencialidades de cercanía, creatividad, innovación y participación –aunque en ese sentido se ha criticado su funcionalidad de cara a las políticas reductoras del gasto social (Madrid, 2001); y el creciente rol del mercado como gestor de servicios públicos –mediante contratos o conciertos con el Estado- o bien mediante una oferta propia de servicios alternativos a los públicos y dirigidos a los grupos sociales de mayores ingresos.

Un sistema mixto de producción del bienestar, que articule la actuación de diferentes agentes, permite integrar tres objetivos (Rodríguez Cabrero, 2004): en primer lugar, la extensión de los derechos sociales a todos los ciudadanos, especialmente a los excluidos; en segundo lugar, la personalización en la satisfacción de las necesidades sociales, que han de ser leídas en clave diferencial, y no homogeneizadora; y en tercer lugar, el generar cauces de participación y control por parte de los ciudadanos.

Para ello, el Estado debe cumplir un papel central como garante de la extensión de los derechos sociales. Esto requiere que asuma y refuerce su papel de instancia reguladora (Alonso, 1996) y desarrolle nuevos mecanismos de control de las iniciativas civiles. Pero, a la vez ha de actuar como facilitador de la descentralización y la participación de los ciudadanos en la definición de las necesidades sociales y los programas de bienestar. Por otro lado, el mercado aporta elementos de su dinámica de elección, innovación y eficiencia en la gestión. Y por lo que se refiere a la sociedad civil, su proximidad a los problemas le permite asumir un mayor peso en la producción diferencial del bienestar, especialmente a

través del “altruismo organizado”, que actúa de modo complementario al Estado. Igualmente la dinámica de los espacios asociativos y comunitarios es esencial para la extensión de la democracia participativa. Así, esta configuración plural (Rodríguez Cabrero, 2004) permite articular la extensión de los derechos sociales con un aumento de la personalización y socialización de los sistemas de protección social.

En definitiva, en el modelo mixto de producción de bienestar, el Estado conserva su poder de regulación y financiación, mientras que el Tercer Sector y el Mercado se ven facultados para la producción y gestión de servicios públicos y comunitarios. De ese modo, el mercado amplía su espacio y refuerza su peso ideológico al extender la lógica mercantil al campo del bienestar y a la propia esfera relacional. El Tercer Sector, por su parte, también amplía su espacio de intervención a través de relaciones –a menudo de dependencia- con el sector público y de relaciones –de colaboración y de competencia- con el mercado. Por un lado, esto implica la aparición de una dinámica de remercantilización, que propicia la incorporación de la lógica del consumo –y la elección- al ámbito de los servicios de bienestar. El riesgo que esto conlleva es la dualización en la provisión de bienestar –los que pueden elegir, que acuden al Mercado, y los que no, que acuden a los servicios públicos, sean de gestión pública o privada-no lucrativa-. Por otro lado, el modelo mixto también permite el surgimiento de nuevas formas organizativas que combinan la generación de empleo, el impulso de la solidaridad y la aparición de nuevas formas de organizar el trabajo e incluso el consumo. En ese sentido, el Tercer Sector se aparece como un espacio para la innovación, la creatividad y el reconocimiento de nuevas necesidades sociales.

Este modelo mixto se opone a otro tipo de respuestas a la crisis del Estado del Bienestar. Por ejemplo a las que se sitúan en la órbita del “Estado mínimo” o asistencial de tipo neoliberal, que opta de modo prioritario por la privatización de los servicios; o bien a las que asumen la opción neoconservadora, que plantea la necesidad del retorno a la sociedad civil entendida como comunidad tradicional; o bien, por último, la opción corporatista, que plantea el mantener el Estado del Bienestar en base al consenso centralizado entre los agentes tradicionales de la acción colectiva (Rodríguez Cabrero, 2004).

En esa línea, y siguiendo a Esping-Andersen (2000:52), podemos diferenciar entre diferentes “régimenes de bienestar”, entendiendo estos como los “*modos en que interaccionan y se reparten la producción y distribución del bienestar entre el Estado, el mercado y la familia*”. Aunque este autor tan solo considera de un modo marginal al Tercer Sector, autores como Ariño y Cucó (2001) han recogido las claves básicas de su planteamiento, incorporando a ellas este último espacio. De ese modo, reconsideran los tres tipos básicos de régimen de bienestar planteados por Esping-Andersen –liberal, socialdemócrata y conservador- así como un cuarto tipo más adecuado a las características específicas de la Europa meridional.

De ese modo, muestran como la configuración del Tercer Sector está fuertemente influida por las pautas y lógicas imperantes en cada régimen de bienestar. Así, en el modelo liberal anglosajón -que minimiza el Estado, individualiza los riesgos y fomenta las soluciones de mercado- el sector tendrá un margen para la creatividad asociativa, pero también sufrirá presiones para acomodarse al modelo de gestión mercantil. En el modelo socialdemócrata nórdico, -más universalista, comprometido con una cobertura global de los riesgos y con el igualitarismo desmercantilizador y desfamiliarizador- el espacio para las asociaciones será más restringido, provisional e instrumental respecto al poder político. El

régimen conservador de bienestar –que integra corporativismo o segmentación de estatus, estatismo y familiarismo, así como un papel marginal del mercado- dará juego al asociacionismo desde el principio de subsidiariedad, dando un papel preponderante a la familia y permitiendo el surgimiento de espacios sociales intermedios. Por último, el “patrón latino de bienestar” combinaría cuatro factores: *“un intervencionismo estatal discrecional y arbitrario, clientelar y particularista; una ausencia de líneas claras, basadas en criterios técnicos y transparentes, capaces de orientar las políticas públicas; una reducida conciencia de lo público como responsabilidad colectiva; y un notable familismo”* (Ariño y Cucó, 2001:30). En esas condiciones, el asociacionismo desarrolla un fuerte vínculo con el Estado, al que complementa en sus funciones –especialmente asistenciales- aunque sin una reglamentación clara, lo que implica un problema para su autonomía, condicionada por la dependencia financiera –gestión privada de bienes públicos- y por las dificultades de coordinación, al tratarse de un sector fuertemente atomizado y segmentado (Rodríguez Cabrero y Montserrat Codorniu, 1996; Rodríguez Cabrero, 2003).

Al margen de la reconfiguración de los agentes implicados en la generación de bienestar como consecuencia de la crisis, también se producen una serie de cambios relevantes en el modelo bienestar, que experimenta el conflicto entre el enriquecimiento de unas aportaciones más plurales y diferenciales y la segmentación de la universalidad de los derechos, como expone Rodríguez Cabrero (2003, 2004), a quien seguimos en esta cuestión.

En primer lugar, la emergencia del Tercer Sector posibilita una redefinición de las formas de satisfacción de las necesidades sociales en base a políticas públicas más abiertas, participativas y descentralizadas en las que los agentes y movimientos sociales puedan tener expresión y desarrollo. En definitiva, es la creciente autonomía de la sociedad civil, el aumento de la conciencia de responsabilidad cívica y el conocimiento de las propias potencialidades de cara a la integración social y la generación de bienestar la clave de la eclosión asociativa, más allá de la necesidad de afrontar las limitaciones de otros sectores sociales para generar bienestar. Su participación en la construcción de instituciones de protección y de bienestar social se presenta como promesa de iniciativas más eficaces, fundamentalmente por su motivación, su flexibilidad y su proximidad a los ciudadanos (Salamon, 2004). Las organizaciones se ven a sí mismas como más aptas para determinado tipo de actuaciones, especialmente las que tienen que ver con la proximidad, el acompañamiento y la atención diferencial a las necesidades de personas y colectivos (Ruiz Olabuenaga, 2005).

En segundo lugar, surgen estrategias y prácticas grupales que pugnan por establecer diferentes modos de satisfacción de las necesidades sociales. En ese sentido, Rodríguez Cabrero (2003) se refiere a las políticas de orientación categorial, referidas a necesidades de índole particularista². Se trataría, por ejemplo, de la consideración de elementos identitarios como “causa de interés general” (Boltanski, 2000) o de la consideración de la especificidad de “grupos de riesgo” que precisan de una satisfacción diferencial de sus necesidades – como sería el caso de los discapacitados-. Estas necesidades requieren la apuesta por un Estado más descentralizado, más cercano al ciudadano y menos homogeneizador y que

² Este particularismo se diferencia de otros particularismos individualistas, ajenos a los objetivos del Estado del Bienestar, y que Rodríguez Cabrero vincula a la existencia de clientelismos sociopolíticos.

articule en sus respuestas la diversidad que pueden aportar otros agentes sociales, como serían las asociaciones vinculadas a esos colectivos diferenciales.

En cualquier caso, como indica Rodríguez Cabrero, estas políticas sociales categoriales –en cierto sentido de “discriminación positiva”– enriquecen el campo de la igualdad, pero pueden segmentar las políticas sociales en función de la capacidad de presión del grupo interesado, o de la “visibilidad social” que obtenga su “causa”. En ese sentido es esencial el papel del Tercer Sector como agente cercano y capaz de recoger la voz y necesidades de los más desprotegidos.

En tercer lugar la dinámica actual del Estado de Bienestar se ve sometida a lo que Esping Andersen (1990) denomina “remercantilización”. Se trata de un proceso de debilitamiento de los derechos sociales o al aumento de las exigencias para acceder a ellos. Tras este proceso hay dos ideas clave: la primera es que los derechos sociales han de estar vinculados a la participación en el mercado de trabajo, a pesar de su precariedad, de modo que la condición de acceso a la garantía de los mismos no es universalizable; y la segunda es que los sistemas públicos están en riesgo de un colapso financiero, lo que implica la necesidad de reducir el gasto social, responsabilizando a cada individuo de su bienestar, por encima del colectivo. Se trata, pues, de un proceso que va ligado a la ya mencionada dinámica de individualización de las relaciones laborales y la obtención de derechos mediante el recurso a lo mercantil o a la asistencia de mínimos (Alonso, 2000). En última instancia este proceso lleva a la reducción de la intensidad protectora, al recorte de prestaciones, al endurecimiento de las condiciones de acceso, a la asistencialización del Estado de Bienestar, al trasvase de la gestión al sector privado y al recurso al sector privado ante la escasa calidad de los servicios públicos (Rodríguez Cabrero, 2003).

En cuarto lugar, la quiebra del pleno empleo pone en crisis el universalismo basado en el estatuto de trabajador (Castel, 1997). La exclusión por el trabajo supone la precarización de las garantías de seguridad, a la vez que la aparición de las políticas sociales “de baja intensidad”, vinculadas a lo que Castel llama procesos de inserción, acaban por derivar, en general en la configuración de estatus de ciudadanía de “segunda” (Alonso, 1999).

La asunción de la temporalidad como parte consustancial de la dinámica del mercado laboral supone la aparición de cambios en la construcción de estrategias de protección. Por un lado se generan medidas amortiguadoras que pretenden retrasar el choque de la precariedad, como es el caso de la prolongación de los itinerarios formativos, a la vez que se deriva la asunción de los costes sociales de la temporalidad a las familias. Por otro lado, se potencia una dinámica de mercantilización de los derechos, que implica la búsqueda individual en el mercado de garantías de estabilidad de cara al futuro. Y, por último, se plantea un asistencialismo de mínimos –prestaciones sociales de emergencia para aquellos que no pueden acceder al mercado– como garantía contra el conflicto social (Rodríguez Cabrero, 2003 y Alonso y Conde, 1996).

Todo esto configura lo que Rodríguez Cabrero (2003) llama “universalismo segmentado”³, que implica que el Estado de Bienestar se fragmenta en tres niveles de protección: un nivel básico-asistencial para los excluidos del trabajo –financiado por los impuestos y, en buena medida gestionado por entidades sin ánimo de lucro–; un nivel

³ Esta dinámica predominante se opone a las propuestas acerca de un universalismo ciudadano que separa la titularidad de los derechos de la dimensión laboral, a través de las propuestas del salario ciudadano o el trabajo cívico.

“profesional” o ligado a la condición de trabajador, que se financia por medio de las cuotas de trabajadores y empresarios o en base al capital individual; y un nivel voluntario, basado en el ahorro y capacidad patrimonial –pensiones y alternativas asistenciales privadas-.

Esta segmentación asistencial basada en la “prueba de necesidad” supone la renuncia al principio de universalidad, generando prestaciones sociales selectivas “para los necesitados”. Si bien estas se plantean como medidas de discriminación positiva, aplicables en el diseño de “itinerarios de inserción”, tienden a convertirse en itinerarios sin salida hacia zonas vulnerables protegidas, que constituyen espacios ciudadanos de segunda (Castel, 1997; Zubero, 2000). Frente al planteamiento de políticas sociales que integren lo social con lo laboral, la tendencia desde los años noventa es la de situar las políticas sociales en un ámbito acotado, que es el de la lucha contra la exclusión social. De modo que al segregarse los derechos laborales de los sociales *“éstos últimos tienden a ser considerados de manera parcial –compensatoria- y no distributiva”* (Alonso, 2000).

1.1.2. Los cambios en la sociedad salarial

En el capitalismo del pacto keynesiano, la sociedad salarial se articulaba en torno a una serie de condiciones estables que permitieron que el trabajo se convirtiera en el elemento vertebrador de la condición ciudadana. Algunos factores que incidieron en esa dirección fueron la distinción entre los que trabajan y los que no trabajan -la noción de “población activa”- clave en la generación de derechos y deberes; la regulación del tiempo de trabajo -la separación entre tiempo de trabajo y tiempo ajeno al trabajo-; el acceso al consumo de masas -de forma que el trabajador escapaba a la inmediatez de la necesidad; y el acceso al derecho del trabajo y la protección social, de modo que el trabajo dejaba de ser simplemente una relación mercantil, dando lugar al estatuto del empleo, que conllevaba una dimensión económica, pero también una dimensión jurídica, de derechos sociales (Alonso, 2000). La relación salarial moderna suponía, de ese modo, una cierta limitación de la arbitrariedad patronal a través del derecho del trabajo y el reconocimiento de los sindicatos para defender los intereses de los trabajadores. Es decir, el trabajo no era una mera mercancía retribuida al menor costo en una relación de fuerza entre un empleador y un empleado, sino que daba acceso a derechos.

La articulación entre ciudadanía y trabajo era la clave de la inclusión e integración social, en la medida en que vinculaba la construcción de un proyecto común -lo público- con la generación de dispositivos de bienestar, por encima de las diferencias. Como indica Alonso (1999:214), la ciudadanía actuaba como *“fuente de códigos de convivencia política, representación social para fijar la identidad de los sujetos y garantía de titularidades y derechos económicos y sociales por la recepción de un conjunto estandarizado de bienes y servicios públicos”*. El trabajo, al que se otorgaba un estatuto de estabilidad, era la clave central de ese concepto de ciudadanía social, actuando como regulador de derechos y deberes de los individuos dentro de la sociedad del bienestar.

En estas condiciones, la ciudadanía se planteaba como remedio para las desigualdades extremas, a modo de legitimación de la funcionalidad de las diferencias sociales vinculadas por el orden productivo. Era la universalidad de la ciudadanía la que garantizaba la cohesión no conflictiva dentro del orden de desigualdad funcional en el

sistema productivo, mediante la generación de un espacio público, redistributivo, negociado y normativamente homogéneo.

El pleno empleo aparecía como la clave de un sistema de derechos distributivos y de bienestar, compatibles con una estructura de derechos de propiedad jurídicamente limitada por la desmercantilización estatal. El pacto keynesiano suponía la aceptación de un sistema productivo por parte del mundo del trabajo, con una contraprestación en forma de derechos, y de bienes y políticas públicas que permitieran corregir los costes sociales del mercado como regulador de los intercambios y asignación de recursos (Alonso, 2000). De ese modo, se asociaba el concepto del trabajo al de ciudadanía

En la actualidad, este modelo de ciudadanía salarial, que requería una estabilidad laboral, así como un esfuerzo colectivo y político dirigido a lograr el pleno empleo, entra en crisis. Como indica Alonso (1999:214), *“el concepto de ciudadanía que tenía como centro la relación salarial, la idea de la seguridad en el puesto de trabajo, los derechos de segunda generación –sociales y económicos- y el máximo respaldo nacional a la negociación colectiva (...) y la identidad entre trabajo y ciudadanía, está en estos momentos radicalmente amenazado”*.

Se trata de una crisis que se relaciona con la rápida expansión de los niveles de desempleo; con las transformaciones tecnológicas; con los procesos de sobrecapitalización productiva –que implican limitar los procesos de redistribución social-; con la relocalización de los elementos productivos a lo largo de todo el planeta; con la flexibilización de la estructura organizacional y espacial de las empresas, utilizando dispositivos en red o de máxima descentralización o subcontratación productiva; así como con el proceso de flexibilización jurídica y social que conlleva la destrucción de las regulaciones propias del pacto keynesiano sobre el factor trabajo (Alonso, 1999).

Ese cuestionamiento de la centralidad social del trabajo, que se subordina a las necesidades de la competitividad y el mercado, provocan el cambio hacia un modelo “posfordista”, caracterizado por la fragmentación de la relación salarial, la individualización del trabajo, y los procesos de desafiliación o de pérdida de sus referencias o soportes institucionales. De ese modo, la ciudadanía se fragmenta, reduciéndose a una fórmula cada vez más compleja, en la que se quiebran los presupuestos de tipo universal, para entrar en combinaciones particulares de los derechos, cada vez más personalizados, diferenciados y localizados.

En este modelo, la flexibilidad pasa a ser considerada como la clave de la organización de la producción, vinculada a una concepción de la actividad económica que se describe desde el discurso de la competencia, la incertidumbre y el riesgo. La adaptación a un entorno no predecible y con un ritmo de cambio acelerado, supone que todos los elementos del proceso productivo que permanezcan relativamente inmovilizados – especialmente el trabajo contratado- y que no puedan seguir la fluctuación de la demanda, son un lastre para la adaptación competitiva de la empresa.

Por ello, la flexibilidad se convierte en la clave del éxito, requiriendo como condición necesaria para el crecimiento económico la remercantilización de la relación laboral y, para ello, la desaparición de los dispositivos de regulación y negociación colectiva que impiden la libre fluctuación mercantil del factor trabajo de acuerdo con la oferta y la demanda. Es decir, se trata de impedir la injerencia de las condiciones sociales del trabajo en las exigencias de máxima movilidad y convertibilidad de un proceso productivo acelerado e inestable (Alonso, 2000). En este proceso se desdibujan, se debilitan

e incluso desaparecen buena parte de las seguridades jurídicas asociadas al estatuto de trabajador, y que regulaban los sistemas salariales y de incentivos, la duración de los contratos y la estructura y agentes de la negociación colectiva.

Por ello, el núcleo de la cuestión social moderna, no es ya la separación completa de la propiedad y del trabajo, como fue el caso del siglo XIX, sino la amenaza que sufre el estatuto del asalariado (Castel, 1997): se trata del cuestionamiento de las protecciones que estaban vinculadas al trabajo, y, por tanto, el riesgo de la destrucción de la sociedad salarial volviendo a una mercantilización completa del trabajo. De modo que la relación salarial aparezca como un contrato privado carente de las regulaciones y garantías que habían hecho del orden laboral un orden negociado colectivamente.

La dinámica flexible lleva a una dualización del factor trabajo (Alonso, 2000): por un lado se consolidan mercados internos y especiales de trabajo –de carácter estable-, ligados a los núcleos centrales de las empresas –defendidos contractualmente y estructurados sobre algún tipo de ventaja comparativa, sea la cualificación, la capacidad de acción colectiva, la historia profesional...-; por otro lado, se genera un elevado número de empleos atípicos, inestables, temporales, con condiciones de contratación precarias, que son usados tanto para abaratar la cadena productiva general, como para responder a las fluctuaciones de la coyuntura comercial. Se produce una fractura entre el centro y la periferia laboral, entre el núcleo corporativo de las empresas y la actividad subcontratada, entre los mercados internos y los externos, imponiéndose modos de relación laboral diferenciados y desiguales entre ambos espacios.

Este proceso de segmentación del mercado de trabajo favorece la competición y la confrontación dentro de los colectivos ocupacionales mismos, dando lugar a procesos de individualización y despolitización de las relaciones laborales, dejando parcialmente desactivados los mecanismos de negociación colectiva. Aspectos como el paro, la precariedad, las estrategias de socialización –formales y no formales- y las nuevas formas de organización del trabajo quiebran las homogeneidades en el interior de las categorías profesionales clásicas y generan relaciones superficiales entre los trabajadores, destruyendo unas comunidades de referencia y creando otras, o dejando al individuo en una situación de intemperie. Las tareas de producción se estructuran de modo que desarticulen cualquier tipo de acción colectiva que defienda los intereses de los trabajadores (Sennett, 2000). En ese sentido, el paso de estrategias de macroconcertación -convenios y procesos de negociación de las condiciones laborales colectivos e incluyentes- a estrategias de microconcertación -convenios particularizados y procesos de negociación independientes para cada zona, cada estrato, cada subsector, cada empresa o incluso cada trabajador- tiene mucho que ver con esta segmentación, que mina el poder de la fuerza de trabajo y de los grupos ocupacionales corporativos a favor del capital (Alonso, 1999).

Además, la dinámica de dualización da lugar a la pérdida de cohesión social, generando procesos de exclusión, de individualización de las trayectorias laborales, de ampliación de los segmentos laborales más desprotegidos y de acoplamiento de los sujetos más vulnerables a los espacios laborales más precarios.

En la etapa fordista se asumía la idea de una sociedad de la seguridad laboral, en la que los ciclos biográficos del trabajo se establecían en forma de trayectorias estables en torno de un único empleo, siendo la antigüedad una clave de promoción. En cambio, la flexibilización del mundo del trabajo y la ruptura del estatuto institucional del trabajo ha

supuesto la pérdida de garantías jurídicas laborales, así como el dislocamiento y fragmentación de los ciclos y trayectorias biográficas laborales.

Ese dislocamiento incide de modo especial en los niveles más bajos de la escala profesional, o en los mercados externos, en que los ciclos biográficos se fragmentan en entradas y salidas del empleo regular, períodos de inactividad y relaciones laborales parciales. La idea del trabajo como proyecto vital e inserto en una cultura colectiva, se diluye en una constelación de empleos tomados como microcontratos de servicios individualizados y adaptados a las necesidades del negocio de las empresas. Es el trabajo inestable, con cambios permanentes de ocupación y utilizaciones ambiguas o directamente fraudulentas de las disposiciones normativas y contractuales (Alonso, 2000), que se dan en un mercado precarizado y generador de riesgos permanentes, especialmente el desempleo y la exclusión social o desafiliación, entendida como pérdida de las relaciones estables con la sociedad (Castel, 1997).

En este modelo de desregulación del trabajo, los grupos socialmente más débiles han acumulado los costes de un modelo de alta rentabilidad y baja seguridad. Se trata de estrategias que buscan permitir un uso más libre, flexible o barato de la fuerza de trabajo: facilidad de despido, reducción de las cotizaciones sociales, promoción de contratos temporales... Se trata de factores que resaltan la condición mercantil del propio empleo, desapareciendo los factores vinculados a la integración, como la calidad del trabajo, su cualidad y las garantías de estabilidad y condiciones laborales (Paugam, 2000, Alonso, 1999).

Además, las nuevas formas laborales, propias de la sociedad flexible, tienen consecuencias radicalmente desiguales en los individuos en función de su posición en la estructura social. Estas consecuencias pueden ser muy destructivas, especialmente en determinados sujetos o colectivos que, o bien carecen de las disposiciones subjetivas y objetivas adecuadas, o bien habían aprendido histórica y colectivamente a desarrollar formas de resistencia a las formas de dominación clásicas que en el nuevo panorama se vuelven inútiles.

La dificultad del capitalismo actual para conciliar flexibilidad y seguridad le lleva a desplazar hacia el individuo la generación de estrategias que articulen su vida laboral. De este modo, se pasa del establecimiento de garantías colectivas y vinculadas al derecho de ciudadanía, a la gestión personal de oportunidades para afrontar la inseguridad y el riesgo: es decir, el bienestar depende de la adecuada gestión de recursos y oportunidades realizada por cada individuo (Alonso, 1999).

Los riesgos que genera la mercantilización y la flexibilización del mercado laboral han de ser internalizados –comprendidos e interpretados- y gestionados por los individuos mismos, desde su disponibilidad y adaptabilidad a las nuevas dinámicas. En ese sentido, los complementos discursivos de los dispositivos de flexibilidad son la empleabilidad, la adaptabilidad y la empresariedad, como claves de la construcción del mercado de trabajo (Alonso, 2000). Estos transmiten la concepción del trabajador como “empresario de sí mismo”, y no simple sujeto pasivo de la contratación. Como tal empresario de sí, debe admitir y gestionar sus riesgos, individualizándose las medidas de seguridad, en torno al concepto de empleabilidad: la seguridad del trabajo consiste en ser un buen gestor del propio capital humano y relacional, e ir incrementando éste, de modo que se haga más necesario para las empresas. La importancia de la cualificación, de la experiencia, de los contactos y de la iniciativa constituye la base de ese potencial.

Esta dinámica genera una fragmentación que pone en cuestión el vínculo con el trabajo como garantía de cohesión social. Se condenan a la exclusión a los que ven como la inestabilidad, la precariedad o la descualificación, merman su potencial, tanto en cuanto a su capital humano como a su capital relacional. Estos trabajadores se ven relegados a espacios secundarios del mercado laboral, con su propia dinámica de supervivencia, o son instalados en espacios protegidos, vinculados a las políticas asistenciales.

De ese modo, los grupos más débiles generan estrategias adaptativas para la supervivencia y los mejor situados se consagran a una carrera personal independiente de cualquier necesidad o situación colectiva. Sin embargo, como indica Alonso (2000:87), las medidas de corte individualista y meritocrático, por un lado, o las paliativas o asistenciales, por el otro, *“se agotan en su propia contradicción, si no se inscriben en la configuración de una relación salarial sustentada en un compromiso social con el empleo y los derechos públicos vinculados al trabajo como titularidad básica y a la flexibilidad como una forma colectiva de gestión de la producción”*.

1.1.3. La nueva cuestión social

Como hemos dicho, el capitalismo industrial se ha caracterizado por generar un tipo de experiencia laboral vinculada al itinerario vital, a la pertenencia categorial a colectivos definidos desde su posición en la dinámica productiva, al reconocimiento social, y, especialmente, a la condición de ciudadanía. La condición asalariada se convirtió en la clave que abría la puerta de los derechos sociales. Sin embargo, factores como la reducción y enlentecimiento del crecimiento económico, el fin del horizonte del pleno empleo y la reaparición del perfil de los “trabajadores sin trabajo”, han propiciado una puesta en cuestión de esa vinculación entre trabajo y ciudadanía.

No se trata solo de la existencia de una periferia que sobrevive en condiciones de precariedad: se trata del fenómeno de la “desestabilización de los estables” (Castel, 1997), que evidencia que la precarización del trabajo es un proceso que afecta al mismo núcleo del sistema. Parte de los trabajadores que estaban integrados en el sistema productivo ven como su situación se hace inestable, su trabajo se ve sometido a procesos de descualificación, se convierte en un vínculo temporal, lo que implica que las relaciones generadas en torno al trabajo se fragilizan, y deja de ser una referencia incuestionable de la propia identidad: el trabajo se convierte en un factor de supervivencia en precario, y no en una experiencia generadora de sentido y reconocimiento social.

En ese sentido, Paugam (2000) analiza las nuevas formas de integración y de precarización laboral, desde la consideración tanto de las “experiencias vividas” como de las condiciones económicas y sociales en que aquéllas se dan. En su análisis son fundamentales tanto las relaciones de estabilidad / inestabilidad con el empleo, como la calidad del trabajo. Este autor entiende que en la integración profesional interviene tanto el reconocimiento de la contribución del trabajador a la obra productiva, lo que está relacionado con un factor de autorrealización, como el reconocimiento de los derechos sociales derivados de su trabajo. En consecuencia, la integración profesional –o la precariedad, en el polo negativo- está en función tanto de la degradación de las condiciones laborales como de la incertidumbre respecto al empleo.

Desde esta perspectiva, la integración laboral es precaria cuando las condiciones laborales son adversas y la insatisfacción laboral es elevada. Los factores que contribuyen a la degradación de las condiciones laborales son, desde su punto de vista, la intensificación del ritmo de trabajo, el incremento de la presión hacia la movilidad, la eficacia y la polivalencia que se derivan de las transformaciones en el sistema productivo, y, por último, el incremento de los riesgos de sanción derivados de la mayor exigencia de las normas de calidad. En cuanto a la insatisfacción laboral, se asocia a una falta de interés intrínseco en el trabajo y a una desvalorización de la contribución del trabajador a la actividad productiva, manifiesta en una mala retribución y un débil reconocimiento organizacional. Por otro lado, la integración laboral se precariza cuando el empleo es incierto y no permite prever el porvenir profesional y clarificar las expectativas de la propia carrera.

Por otro lado, al igual que el trabajo desempeña un papel esencial en la integración social, también lo hace el factor relacional, desde el apoyo familiar, vecinal, de amistad... En ese sentido, Castel (1997) señala que hay una correlación entre la degradación del estatus concedido por el trabajo y el debilitamiento de los apoyos sociales que aseguran protección –familia, relaciones vecinales, participación en grupos y asociaciones... Este autor señala la existencia de cuatro zonas en cuanto a la densidad de las vinculaciones sociales, definidas desde dos ejes diferentes: el de integración por el trabajo y el de la inserción en redes de sociabilidad. En función de tales claves se define una zona de integración –caracterizada por un trabajo estable y unos vínculos sociales sólidos-, la zona de vulnerabilidad –caracterizada por la precariedad laboral y la fragilidad de las relaciones personales-, la zona de asistencia –caracterizada por aportar un frágil entramado de apoyos asistenciales- y la zona de exclusión o desafiliación –caracterizada por el aislamiento social, la ruptura de todo tipo de vínculos, de modo especial los laborales-.

A consecuencia de las dinámicas de precarización del trabajo y el cuestionamiento de las garantías y derechos sociales que se asociaban a él, en la sociedad se va ensanchando la zona de vulnerabilidad, nutrida por los grupos más frágiles que en una situación anterior se encontraban integrados a través de su vínculo laboral, cada vez más débil. De este modo, “*la desestabilización de los estables*” (Castel, 1997:414) se convierte en la primera gran manifestación –ligada a la temporalidad laboral- de la nueva cuestión social. El riesgo de exclusión ya no es algo vinculado a la periferia del sistema, que amenaza a los colectivos improductivos, desligados de la dinámica laboral, lo que permitía hacer frente a esta cuestión a partir de políticas asistenciales amortiguadoras del conflicto. En las condiciones generadas por el capitalismo flexible, el riesgo de desafiliación afecta a buena parte de los asalariados, especialmente a aquellos cuya capacidad de afrontar con éxito la flexibilidad y la movilidad es menor. Por eso, más allá de las condiciones de desigualdad, y de la dificultad para la movilidad social ascendente, el riesgo de desestabilización afecta a grupos integrados en la dinámica social –especialmente la clase obrera y la clase media baja-, colocándoles en una situación de vulnerabilidad, en que el debilitamiento de los vínculos, la pérdida de elementos de sentido y las condiciones de precariedad pueden conducirles a una situación de exclusión.

Por otro lado, la situación de inestabilidad laboral acaba por asumirse como algo normal para parte importante de la población. Esta dinámica laboral implica para muchos sujetos –de modo especial los jóvenes- la “*instalación en la precariedad*” (Castel, 1997:414), manteniéndose en el espacio laboral secundario, sin posibilidad de desarrollar un itinerario laboral coherente y generador de vínculos integradores. Sus experiencias erráticas y precarias, ligadas a la discontinuidad, a la insignificancia y al no reconocimiento

social, les imponen estrategias de organización vital centradas en el presente y en la supervivencia, sin opción a planificar un futuro con un mínimo de seguridad. Esto supone la socialización en una “cultura de lo aleatorio”, del “vivir al día”, que Castel identifica con un nuevo pauperismo.

En tercer lugar, Castel destaca la existencia de déficit de lugares “ocupables” en la estructura social, entendidos como posiciones a las que se asocia una utilidad social y un reconocimiento público –especialmente el reconocimiento de los derechos de ciudadanía en la sociedad salarial-. Surge así una cantidad de personas “inintegrables”, que son excluidos del sistema –especialmente jóvenes que buscan su primer empleo-. Su “inutilidad” –o “inempleabilidad”- les descalifica también en el plano cívico y político, negándoles el papel de actores sociales.

Estas dinámicas dan lugar a un nuevo tipo de personas desprotegidas: los “válidos invalidados por la coyuntura”, que se debaten entre la vulnerabilidad –trabajo precario y apoyos familiares y sociales débiles- y la exclusión social –sin actividad productiva, aislamiento relacional y desafiliación-. En la sociedad salarial, en que el trabajo es el “gran integrador”, estos sujetos ven fragmentarse o desaparecer su identidad por el trabajo –negada desde el sistema- (Martínez Román y Guillén, 1996).

1.2. El sector asociativo

En la sociedad de la modernidad avanzada se está produciendo un crecimiento del asociacionismo altruista y de lo que se denomina también como Sector No Lucrativo o Tercer Sector. No es un fenómeno nuevo en España. De hecho, se trata de un fenómeno con profundas raíces históricas, si bien sometido a un proceso de reestructuración importante, que lo hace aparecer con un nuevo vigor y, en función de los cambios sociales, políticos y económicos del contexto, con una nueva significación social. Autores como Rodríguez Cabrero (2003) o Ruiz Olabuénaga (2000) señalan la incidencia en ese proceso de aspectos como las transformaciones en el rol del Estado de Bienestar y en la estructura del Mercado, así como la dinámica de corporativización o el proceso de secularización cultural.

El Tercer Sector ha crecido, se ha hecho más visible socialmente, se ha constituido como agente autorizado en la gestión y desarrollo de políticas sociales, espacio en el que ha conquistado la confianza de la población en general, así como el respeto de la Administración. Todo lo cual supone la posibilidad de una nueva configuración institucional en la producción y distribución de bienestar, en el avance en la democratización de la sociedad, y en el fortalecimiento de las vinculaciones sociales (García Roca, 1992, Rodríguez Cabrero, 2004). Igualmente este espacio se muestra como un sector productor de servicios crecientemente profesionalizados y que da lugar a un ámbito laboral relevante. Todas esas oportunidades no se ven exentas de riesgos que tienen que ver con las principales debilidades del sector -dependencia en la financiación, fragmentación, falta de profesionalidad en la gestión, precariedad en las condiciones laborales, etc-; debilidades que podrían suponer un horizonte muy diferente al expuesto: precarización del Estado del Bienestar, domesticación del tejido social y anulación de la crítica, fragmentación corporativa de la sociedad y exclusión de determinados colectivos, la creación de un nicho secundario y precarizado en el mercado laboral... Como iremos viendo, las cosas no se sitúan ni en un extremo ni en otro, dado que el llamado Tercer Sector no es una realidad homogénea.

1.2.1. Definición del sector asociativo

En los últimos años la investigación sobre el Tercer Sector, sobre todo el vinculado a la acción social, ha sido particularmente intensa como consecuencia del crecimiento del propio sector, su visibilidad social y mediática, y su creciente importancia en la definición de los programas de política social. Ese ascenso del fenómeno se refleja también en la aparición de multitud de trabajos de investigación que lo analizan desde diferentes puntos de vista. Así podemos señalar, entre otros, los trabajos de Álvarez, Martín y Martínez (1998), Ariño y otros (1999, 2001) Barea y Monzón (1992, 2001), Cabra de Luna (1998), Carpio (1999), Casado (1992, 1997, 1999), Cortés, Hernán y López (1997), Giner y Sarasa (1997), Madrid (2001), Fundación Tomillo (2000), Marbán (2003a y 2003b), Rodríguez Cabrero y Montserrat Codorniu (1996), Rodríguez Cabrero y otros (2003), Pérez Díaz (1987) Ruiz de Olabuénaga (2000), Sajardo (1998), Salinas (2001), Subirats (1999), Zurdo (2003), etc.

En general, no existe consenso sobre la definición de este sector, ni claridad acerca de qué tipo de estructuras y dinámicas abarca. Su complejidad y heterogeneidad, así como la falta de acuerdo en su definición en los diferentes estudios, son dos importantes dificultades para una descripción comprensiva del panorama. En los estudios manejados para contextualizar el presente trabajo, cada cual elabora unos parámetros operativos que enmarquen su objeto de estudio, pero que difieren entre sí, por lo que resulta difícil obtener una visión de conjunto que integre resultados.

Es el reciente estudio de Rodríguez Cabrero (2003) el que mejor se adecua a la descripción del ámbito en el que se sitúan las entidades que son objeto de nuestro estudio⁴ en la medida en que se circunscribe a las entidades voluntarias de acción social, entre las que se hallan las entidades que se dedican a la promoción de empleo y capacitación profesional de jóvenes en situación de riesgo social. Otra referencia esencial que manejaremos es el estudio de Ruiz Olabuénaga (2000), que se enmarca en el trabajo dirigido por Salamon, promovido desde la Universidad Johns Hopkins, que permite una aproximación más amplia al Sector No Lucrativo en su conjunto, lo cual nos permitirá considerar el movimiento más general en el que se sitúa la evolución de las entidades de acción social. Otros trabajos relevantes en nuestra exposición serán los estudios de Ariño y colaboradores (1999, 2001) sobre entidades voluntarias en la Comunidad Valenciana, que nos permitirá valorar el alcance del sector en el ámbito valenciano, así como dos estudios que se centran en el sector de acción social como espacio laboral y de generación de empleo: el estudio de la Fundación Tomillo (2000) sobre el empleo en las ONGs de acción social y un estudio del Observatorio Ocupacional del INEM (2000) acerca de la contribución al empleo de ONGs y Fundaciones. Todos estos trabajos, al margen de otros que citaremos de forma más puntual, tienen diferentes alcances, definen objetos de estudio con amplitud diversa, y se acercan a ellos con metodologías diferentes. Todo ello hace complicado obtener un panorama sintético y completamente coherente. Pero nos permiten trazar una visión de cómo este ámbito social está en un momento de crecimiento, de redefinición y de asumir retos importantes. Nuestro objetivo, pues, en este capítulo será trazar ese panorama que sirva como justificación y referencia para las preguntas y análisis que haremos más adelante.

Habitualmente se considera que el Tercer Sector ocupa un espacio de acción intermedio entre las instituciones públicas y las empresas privadas; es decir, incluiría formas de organización y actuación de actores privados con fines públicos. A menudo, pues, se utiliza una definición negativa, a partir de sus fronteras con el Estado y el Mercado; se define sobre la base de *lo que no es*. En ese sentido, como indican Jerez y Revilla (1997), su definición suele contener dos elementos: a) un sujeto promotor: las organizaciones voluntarias de carácter privado -lo cual remite al carácter *no gubernamental* de sus acciones- y b) su finalidad: son altruistas y solidarias y no se mueven en la lógica de obtención de beneficios económicos -lo cual remite a su carácter *no lucrativo*-.

En general, entre los diferentes modos de definir este ámbito, encontramos énfasis en cuatro claves:

⁴ Como hemos expuesto en la presentación, este trabajo no pretende una descripción del tercer sector, ni siquiera del Tercer Sector de acción social, sino trazar claves de las lógicas de justificación que manejan los trabajadores de estas entidades, lógicas que reflejan las dinámicas complejas que podemos encontrar en este espacio emergente, tanto como campo laboral, como espacio de implementación de políticas sociales o como espacio de profundización democrática.

1. La dimensión de ausencia de ánimo de lucro -“organizaciones no lucrativas”- diferencia a estas entidades del ámbito del Mercado. En sentido puro, este término deja fuera a las entidades del ámbito cooperativo y las entidades de economía social. Si bien es un término que nosotros usamos en nuestro trabajo, hay que tener en cuenta que las fronteras entre este sector y el mercado han empezado a desdibujarse, en torno a iniciativas que se sitúan próximas a la tradición de la economía social; por ejemplo, entre las entidades que se dedican a combatir la exclusión social desde la promoción de empleo crece la dedicación a experiencias de generación de empleo protegido -promoción de empresas de inserción- y de cara a la obtención de financiación alternativa a la pública. Estudios como el de Ruiz Olabuénaga (2000) asumen este término en un sentido amplio que incluye entidades vinculadas de modo relevante a ámbitos mercantiles. Otros autores (Cabra de Luna, 1996) han venido hablando de la *iniciativa social*, un concepto que se vincula a la experiencia de las entidades no lucrativas del campo humanitario y social.
2. El término “economía social” lo utilizan autores como Barea y Monzón (1992, 2001), llegando casi a identificar economía social y Tercer Sector, de forma que este último estaría constituido por cooperativas, mutuas y asociaciones u organizaciones no lucrativas. En general, la economía social y el sector no lucrativo se presentan como espacios autónomos frente al Estado y al Mercado, y como dos ámbitos del Tercer Sector que se concretan en dos tipos de organizaciones: las organizaciones no lucrativas que realizan actividades lucrativas -cooperativas y mutuas de previsión social- y las organizaciones no lucrativas que realizan actividades no lucrativas -asociaciones y fundaciones-.
3. La dimensión de independencia de las instancias gubernamentales, que se enfatiza en el término “Organizaciones No Gubernamentales” –ONGs-: se trata de entidades que no se sitúan en lo estatal, frente a lo que se definen como alternativa, complemento o vigilante crítico. El término en nuestro contexto -utilizado, por ejemplo en el trabajo de la Fundación Tomillo (2000)- se ha generalizado para referirse a las entidades de cooperación para el desarrollo y a las entidades privadas de heteroayuda, aunque también se aplica a las de autoayuda.
4. La dimensión del trabajo voluntario o altruista -“organizaciones voluntarias”-: implica una referencia al rol central que tiene en las entidades el trabajo gratuito y la motivación altruista -sin que ello suponga la exclusión de entidades que funcionen con personal asalariado, incluso de manera prioritaria-. Es el término que manejan, por ejemplo Rodríguez Cabrero (2003) -referido a entidades de acción social- y Ariño, Castelló y Llopis (2001) -que centra su análisis en torno a la realidad del voluntariado en las entidades del Tercer Sector-. En términos generales incluirían a asociaciones y fundaciones⁵.
5. El término “Tercer Sector”, aunque adquiere multitud de sentidos en función de la definición operativa que de él se realice, parece hacer referencia básicamente a la definición de un agente colectivo caracterizado por reunir dos claves básicas: el de la democracia interna -factor político-, junto al de la solidaridad -actor social-. Ambas

⁵ Es más discutida la inclusión de las fundaciones ligadas a la obra social de las cajas de ahorros, cuya consideración cambia radicalmente el perfil y dimensión económica del sector -aunque esto también pasa con entidades como la Once, Cáritas y Cruz Roja, que en el análisis económico de Rodríguez Cabrero son tratadas aparte como “entidades singulares”.

pueden adoptar diversos modos de organización: básicamente las cooperativas, mutualidades, fundaciones y asociaciones, lo que nos remite a un ámbito de la de producción de servicios alternativo al mercantil y estatal. En ese sentido, García Roca (2001) diferencia tres tipos organizativos básicos del Tercer Sector: a) las asociaciones prestadoras de servicios útiles a la sociedad y orientadas al ejercicio de la ciudadanía; b) el cooperativismo social que, en base al ejercicio de la libertad de empresa presta servicios a la colectividad; c) y las organizaciones de voluntariado o de capital humano que trabajan en beneficio de los demás. Pero algunos autores (Herrera, 1998) han llegado a plantear, incluso, la inclusión en el sector de agentes no formales –o “protoformales”–, como pueden ser los movimientos sociales. Por último, se ha identificado en ocasiones al Tercer Sector con el término “*sociedad civil*”. Sin embargo, “*Tercer Sector*” es un concepto más restringido. La sociedad civil comprendería, según Pérez Díaz (1987), un ámbito más amplio, en concreto las organizaciones privadas, familiares o no, y los individuos en cuanto agentes sociales.

Algunos autores plantean la complejidad de este panorama heterogéneo, así como la necesidad de sistematizar unos parámetros operativos que permitan delimitar mejor este espacio social (Ruiz Olabuénaga, 2000⁶). Para otros, las diferentes denominaciones responden a formas distintas de observar un mismo fenómeno; pero se trata de sistemas de observación complementarios (Herrera, 1998).

En la caracterización que pretendemos plantear como contextualización de nuestro trabajo nos moveremos entre esas diferentes definiciones, entendiendo que la que más se ajusta al ámbito de este estudio es la de “entidades sin ánimo de lucro de acción social”, que se situaría básicamente en la línea del trabajo de Rodríguez Cabrero (2003) y en sintonía con las referencias que el trabajo de Ariño y colaboradores (1999, 2001) hace acerca de las “entidades voluntarias de acción social”. Además, nosotros asumiremos la denominación de “sector asociativo⁷ de acción social”, entendiéndola como una síntesis de las dos comentadas, en el sentido de que incorpora las notas de entidades formales, autónomas, no lucrativas⁸, que se dedican a la acción social y que incorporan voluntarios a su labor.

En cualquier caso, en la propuesta de Salamon y Anheier (1999) encontramos una definición integradora que permite –en el sentido amplio en que se plantea su trabajo– señalar cinco rasgos que definirían a las entidades de este sector emergente, que ellos –y entre nosotros Ruiz Olabuénaga (2000)– definen como Sector No Lucrativo. Esos rasgos permiten definir una zona “nítida” de pertenencia al Sector, así como un espacio “fronterizo”, de entidades que participan de algunas de las claves, pero no tanto de otras. Los rasgos serían:

1. Son entidades organizadas formalmente: supone la existencia de una realidad institucionalizada, con estructura interna, estabilidad relativa de objetivos formales, destino de los recursos a la obtención de tales objetivos, distinción entre socios y no

⁶ Más adelante comentaremos su propuesta a este respecto, que recoge los planteamientos del estudio de Salamon y Anheier (1999).

⁷ A pesar de que incluyamos fundaciones, consideramos que el ámbito social en que éstas se mueven es el de la dinámica asociativa –societaria o contractual–, en el sentido de que es un espacio secundario.

⁸ Pero con el matiz –que acerca a algunas de nuestras entidades al ámbito de la economía social– de que, al dedicarse al ámbito de la inserción laboral, utilizan medios de actuación que pueden estar vinculados al ámbito de la economía, aunque sea desde una perspectiva no lucrativa

socios y, en a menudo, adopción de una fórmula jurídica específica -por ejemplo fundaciones o asociaciones-.

2. Son entidades privadas: separadas institucionalmente del gobierno y la administración pública. Sobre este particular, como veremos más adelante, hay que decir que el rol que juegan hoy en día muchas de estas entidades –especialmente las de acción social- en la complementación de la acción del Estado en la generación de bienestar, supone en ocasiones un nivel de transferencia de recursos, servicios y objetivos que puede llegar a desdibujar esta cualidad.
3. Son entidades capaces de mantener un autocontrol institucional de sus actividades, lo que se refleja en la existencia de órganos de gobierno, estatutos propios o en la asunción de la responsabilidad corporativa. La creciente dinámica de auditoría externa que se ejerce desde la Administración no debería ser, en principio, un obstáculo para ello, aunque en ocasiones la dinámica de subvenciones genera una dependencia y control externo en aras de no perder presencia social y competitividad.
4. Son entidades sin ánimo de lucro. No existe reparto de beneficios entre los propietarios, patronos, asociados, directivos, administradores o personal, ya que los beneficios, si los hay, se reinvierten en función de la misión corporativa de la organización.
5. Son entidades altruistas. Presentan un marcado carácter de participación voluntaria -ni forzada, ni remunerada-. Esto no implica ni la ausencia de personal contratado, ni la exigencia de contar con personal voluntario –aunque esto suele darse-, sino que se refiere a la naturaleza del régimen institucional de la organización y sus objetivos. Es decir, se refiere tanto a que la entidad canalice el trabajo de voluntariado, como a que la gestión de las entidades se hace de forma voluntaria, o a que el objetivo de su existencia sea de interés general.

Como indican Cabra de Luna y Lorenzo (2005), este último elemento es el que constituye la clave diferencial por excelencia del sector y que puede identificarse con su “misión”: es la razón de ser de una entidad no lucrativa, el objetivo primario que está por encima de todos los demás y que determina la orientación de todas sus acciones

Esos rasgos se concretan de forma particular en las asociaciones y las fundaciones. Por lo que se refiere a las asociaciones (Cabra de Luna y Lorenzo, 2005), la regulación estatal del derecho de asociación en la Ley 1/2002 contempla la asociación como *la unión o agrupación de personas para la consecución de un fin determinado, carente de lucro, y de interés común o público*. Así mismo, el artículo 32 de dicha Ley establece los requisitos para que sean declaradas de utilidad pública, en concreto: que sus fines estatutarios tiendan a promover el interés general, que su actividad no se dirija de modo exclusivo a sus propios asociados, que cuenten con los medios adecuados para conseguir sus fines y que se encuentren constituidas e inscritas en el registro correspondiente –es decir, que tengan un reconocimiento formal sancionado por la Administración-.

En el caso de las fundaciones, el derecho de fundación fue recogido expresamente en el artículo 34 de nuestra Constitución, desarrollado en la Ley 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones. Es posible clasificar las fundaciones, basándose en su fin y actividad desarrollada y de acuerdo con la normativa vigente, del siguiente modo: fundaciones asistenciales, fundaciones culturales, fundaciones docentes, fundaciones laborales.

Desde otro punto de vista, Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (1999) sintetizan algunas de las características definitorias del asociacionismo voluntario:

1. La pertenencia es voluntaria.
2. Son organizaciones que pueden o suelen contar con trabajadores voluntarios -que prestan servicios a terceros libre y gratuitamente-.
3. Son organizaciones formales, institucionalizadas en cierto grado y autónomas, que están equipadas con órganos de gobierno para controlar sus actividades.
4. Fiscalmente son consideradas como *no lucrativas*: no reparten beneficios a sus militantes o directivos y se hallan exentas de tributar impuestos a la Hacienda Pública.
5. Se orientan hacia la producción de un bien público -divisible o indivisible, específico o genérico-. Existe un cierto consenso social acerca de su carácter desinteresado y socialmente benéfico.
6. Su actuación social es independiente, libre y voluntaria, es decir, no existe ningún imperativo o mandato constitucional que imponga su acción y están institucionalmente separadas del Gobierno.
7. Gozan de una legitimidad moral basada en su altruismo, rasgo que las diferencia de los grupos de presión o de interés.

1.2.2. La consolidación del sector

La proliferación de asociaciones no lucrativas en las últimas décadas, y los cambios asociados que han experimentado sus relaciones con el Estado y con la sociedad, obligan a sostener con Ariño (2003) que se ha producido un verdadero “giro histórico” en el desarrollo del Tercer Sector que justifica la sensación cada vez más generalizada de que la solidaridad organizada en cualquiera de sus variantes institucionales, lejos de ser algo residual, se muestra como un fenómeno social adulto por la solidez de sus estructuras, por la extensión de su implantación social y por la envergadura de sus recursos tanto humanos como financieros.

Salamon et al. (2001) plantean que el fortalecimiento del Tercer Sector forma parte de la dinámica de desarrollo de las sociedades modernas, existiendo una estrecha relación entre el desarrollo socioeconómico de una sociedad y la consistencia de su sector no lucrativo. Por ello, desde su punto de vista, más que de un sector emergente, se trataba de un proceso de expansión de la sociedad civil, fenómeno para el que llega a sugerir la expresión “revolución asociacional”.

El asociacionismo actual responde a multitud de motivaciones y factores de índole cultural, política, moral e histórica. Se trata de un sector que ha afrontado un proceso creciente de institucionalización en un contexto cada vez más complejo, que plantea al sector dinámicas contradictorias, lo que hace que se produzcan tensiones en las entidades y entre las funciones que se les reclaman, como la reivindicación, la producción de servicios y el desarrollo democrático (Rodríguez Cabrero, 2005). Esas tensiones ponen en juego la capacidad de adaptación del sector a las condiciones actuales, su creatividad y su madurez

como agente social, dando lugar a una configuración particular del sector. Por ejemplo, Alberich (1996) ha señalado como características de las tendencias asociativas actuales las siguientes: la actuación en lo global y en lo local; la diversidad; el carácter de subvencionado; la creación de servicios propios; la profesionalización; la aparición de una fragmentación corporativa, a la vez que la generación de redes; y el mantenimiento de algunos movimientos radicalizados minoritarios.

En ese sentido, Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (1999) señalan la importancia del proceso que están experimentando estas entidades en su adaptación a las dimensiones de complejización y globalización propias de la modernidad avanzada. En ese sentido, destacan cinco tendencias como las más relevantes.

1. Su actividad experimenta una generalización que afecta de forma creciente a los diversos campos de la vida social.
2. Su actividad experimenta una especialización funcional cada vez más focalizada.
3. Se incrementa la búsqueda de fórmulas para desarrollar la convergencia o interconexión pragmática entre diversos tipos de organizaciones con el fin de alcanzar objetivos coyunturales concretos.
4. Se desarrollan formas participativas fuertemente impregnadas por el proceso de individualización típico de las sociedades de la modernidad avanzada -es el caso del voluntariado-.
5. Se mantiene un discurso público basado en la solidaridad, la democracia participativa y la cooperación, así como en la conciencia de la globalidad o mundialización.

La diversidad de estudios sobre el asociacionismo en España plantea dos vías de interpretación (Ariño, Aliena, Cucó y Perelló, 1999): la primera, más restrictiva, señala que España se encuentra entre los países con un nivel más bajo de asociacionismo de la Unión Europea (Funes, 1997); la segunda, en cambio, plantea que, bien a través de la pertenencia a asociaciones formales, o bien mediante la pertenencia a redes informales, la sociedad española presenta una red de asociacionismo y de amistad que le confieren un elevado grado de solidez (Pérez Díaz, 1993). En ese sentido, uno de los resultados del proyecto multinacional de la Universidad John Hopkins, que ha estudiado el sector no lucrativo en 22 países, consistió en comprobar que el sector no lucrativo español no se alejaba de la media del conjunto de los países que lo conformaban. La evaluación de 34 países, cinco años más tarde, volvió a confirmar estos resultados (Ruiz Olabuena, 2005).

Todo este panorama se produce, con algunos matices, tanto en la realidad europea como en la española. En ese sentido, Ruiz Olabuena (2000), plantea cinco claves que influyen en la evolución y configuración actual del sector no lucrativo en España.

1. El peso tradicional de la Iglesia Católica, en cuanto a los recursos disponibles y a la cultura asistencial que sigue presente en el trasfondo del movimiento de voluntariado.
2. La dinámica de corporativización social, puesto que la novedad del fenómeno de la solidaridad altruista está en la institucionalización de experiencias y procesos que existían antes de manera no formal.

3. El proceso de secularización sociocultural, que implica la transformación de muchas asociaciones religiosas en civiles, que asumen la función de aquellas, adecuándose a un nuevo contexto de justificación.
4. El condicionamiento de los principios ideológicos de la economía social, que constituye junto al catolicismo la segunda clave ideológica que se articula en el sector. Éste recoge la tradición del movimiento de la economía social que desarrollaron cooperativas y asociaciones sindicales, cuya máxima era la articulación entre la libertad de mercado y la justicia social, y que hoy se plantea como a necesidad de afrontar los problemas sociales fruto del capitalismo.
5. El proceso de retorno de la sociedad civil. Ante las dificultades del modelo del Estado de Bienestar por universalizar sus promesas de calidad de vida, resurge el asociacionismo de solidaridad y reivindicación, que se había replegado desde la apuesta por el modelo estatal de provisión. Esa recuperación del rol de la sociedad supone, como veremos en el siguiente apartado, una redefinición del rol del Estado, proceso éste que se encuentra en pleno desarrollo y que tiene que ver con la diversidad de lógicas discursivas que surgen de los implicados en las entidades sociales.

El mismo autor, en un trabajo posterior (Ruiz Olabuenaga, 2005), señala que son principalmente cuatro las coordenadas que más intensamente marcan el proceso de funcionamiento del asociacionismo español, como reflejo organizacional de la sociedad española en su actual nivel de desarrollo socioeconómico: corporatismo, influencia de la sociedad del ocio, solidaridad y responsabilidad social. Esas coordenadas son: en primer lugar, la influencia del proceso de corporatización de las sociedades modernas (Giner y Pérez Yruela, 1979); en segundo lugar, el fortalecimiento de una ciudadanía del ocio, que requiere del espacio asociativo para su desarrollo; en tercer lugar, la relevancia de la dimensión altruista, vinculada a la construcción de una política “mixta” del bienestar; y, por último, la dimensión participativa como expresión de la responsabilidad de una sociedad democráticamente madura.

Como veremos, es la tercera coordenada la que identifica de forma significativa al asociacionismo español, de modo que a menudo, al hablar de asociacionismo no lucrativo tiende a pensarse en el asociacionismo asistencial. Por ello, Ruiz Olabuénaga enfatiza la importancia del asociacionismo ocioso, que es el más numeroso de todo el sector, porque, de lo contrario, se cae en la tentación de identificar asociacionismo con solidaridad y con “welfarismo” asistencial⁹.

Coincidiendo con la idea del fortalecimiento del sector asociativo español, Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (1999) realizan una síntesis de las tendencias generales del mismo, que se caracteriza por:

1. El aumento del nivel general de asociacionismo, y una creciente diversificación de tipos asociativos.
2. La afiliación a asociaciones clásicas -religiosas, deportivas, de vecinos, de padres y político-sindicales- experimenta un descenso, a la vez que surgen nuevos tipos

⁹ En cualquier caso, dado que ese es el ámbito de nuestro trabajo, resaltaremos los datos que nos ayuden a dimensionar ese “subsector”, sin la pretensión de que el espacio asociativo se agote en él.

asociativos que hacen que el nivel general de asociacionismo aumente, a pesar de todo.

3. Las asociaciones que incrementan su afiliación son las de carácter expresivo, básicamente las de ocio y tiempo libre (Ruiz Olabuénaga, 1994). También se ha señalado un incremento en las organizaciones ciudadanas, que incluirían *“agrupaciones en las que la actividad asociativa es un modo de desarrollo de la vida en comunidad, tanto ejerciendo la solidaridad, como en la defensa de intereses particulares compartidos por otros”* (Funes, 1997:513/514). Dentro de las asociaciones ciudadanas, no obstante, hay que distinguir entre la situación de asociaciones -de padres, vecinales, culturales- que han perdido capacidad de convocatoria, y las ONGs, que crecen en la década de los 90.
4. En definitiva, las asociaciones que crecen -tanto las ONGs como las de ocio- tienen un carácter eminentemente expresivo, ya sea en el desempeño de la solidaridad moral o altruista, o en el goce generalizado de la sociabilidad.
5. Las ONGs se caracterizan por aglutinar una población joven, de ambos sexos, con un nivel social y educativo medio / alto, y de ámbito urbano -ciudades de más de 100.000 habitantes-.
6. Las ONGs tienden a ir cobrando mayor centralidad, tanto en su dimensión económica como en la de participación política.

1.2.3. Dimensiones del sector

En términos generales, los estudios que abordan esta realidad muestran un sector en expansión en cuanto a su tamaño, su contribución al PIB y su potencial de cara a la creación de empleo -aunque en este sentido se mantenga claramente por debajo de los sectores público y privado lucrativo-. Aunque estos estudios, como hemos comentado, definen su objeto con diferentes niveles de amplitud, su consideración nos permitirá trazar algunas claves significativas.

En primer lugar, en su estudio comparativo en 22 países, coordinado por la Universidad John Hopkins, **Salamon y Anheier (1999)** cifran la aportación del sector al PIB en torno al 4,8%, lo que le situaría en la posición de una octava economía mundial. Este estudio cifra el empleo generado por el Tercer Sector en un total del 5% del total del empleo no agrícola y un 10% del empleo en el sector servicios en 1995 -en torno a 19 millones de empleos a tiempo completo-, lo que se incrementa hasta el 7% si se añade el empleo equivalente a jornada completa que se deriva del trabajo voluntario -unos 10,6 millones de empleos a jornada completa-.

En cuanto a la financiación del sector, este trabajo muestra un ligero predominio de la financiación propia, vía cuotas y cobro por servicios -47%- sobre las subvenciones del sector público -42%- y filantropía -11%-, aunque esta descripción varía mucho según área geográfica y sector de actuación.

Es de interés señalar que este estudio destaca la relevancia en el sector de las entidades -en torno a dos tercios del total- que se dedican a proporcionar servicios relacionados con el bienestar: básicamente, educación -30%-, salud -20%- y servicios

sociales -18%-. Como veremos, en España, destacan especialmente los servicios sociales. Este estudio señala cómo el tamaño de este ámbito está directamente relacionado con el gasto público en bienestar social, lo que parece contradecir la hipótesis del auge del Tercer Sector como estrategia para la disminución del gasto social.

Por último cabe destacar que Salamon et al. (2001) han construido un índice general -GCSI: Global Civil Society Index- diseñado para facilitar aún más la comparación internacional torno al impacto social del Tercer Sector. El índice abarca tres dimensiones básicas: la capacidad -nivel de esfuerzo o de actividad que moviliza al sector-, la sostenibilidad -habilidad de la sociedad civil para sobrevivir a lo largo del tiempo- y el impacto -contribución que la sociedad civil efectúa a la vida social, económica y política-.

A partir de ese índice, hay que destacar que, sobre un total posible de 100, todo el conjunto de países presenta un valor medio de 40 puntos, oscilando entre un máximo de 74 puntos y un mínimo de 19. Esa puntuación media coincide con la obtenida por el sector español, lo que sitúa a éste en el puesto número 13 de la clasificación -de los 34 países estudiados-. Es interesante constatar que ningún país alcanza la máxima cota posible de 100 puntos en ninguna de las dimensiones, y que tampoco ninguno obtiene el primer puesto simultáneamente en las tres. En el caso de España, el índice muestra la mejor puntuación en capacidad -54 puntos, 9 por encima de la media, que es de 45 puntos para este indicador- y se sitúa en décimo lugar, por delante de países como Australia, Finlandia o Alemania. En sostenibilidad España alcanza 37 puntos -2 por debajo de la media, que en este caso es de 39 puntos-, mientras que en el indicador de impacto obtiene sólo 30 puntos -a 6 puntos de la media, que en este caso es de 36 puntos-.

| País | Índice de Capacidad | Índice de Sostenibilidad | Índice de Impacto | Puntuación global |
|----------------|----------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Holanda | 79 | 54 | 89 | 74 |
| Noruega | 55 | 82 | 59 | 65 |
| Estados Unidos | 76 | 54 | 54 | 61 |
| Suecia | 58 | 56 | 67 | 60 |
| Reino Unido | 66 | 60 | 50 | 58 |
| Israel | 70 | 42 | 50 | 54 |
| Bélgica | 65 | 45 | 60 | 57 |
| Irlanda | 64 | 45 | 52 | 54 |
| Australia | 51 | 46 | 49 | 49 |
| Francia | 56 | 46 | 44 | 49 |
| Finlandia | 48 | 42 | 50 | 47 |
| Alemania | 47 | 45 | 47 | 46 |
| España | 54 | 37 | 30 | 40 |
| Argentina | 48 | 35 | 36 | 40 |
| Tanzania | 45 | 32 | 38 | 39 |
| Media | 45 | 39 | 36 | 40 |
| Máximo | 79 | 82 | 89 | 74 |
| Mínimo | 23 | 19 | 12 | 19 |

Tabla 1: Índice global de la Sociedad Civil
Fuente: Salamon et al., 2001

Por su parte, el estudio de **Ruiz Olabuénaga (2000)**, que forma parte del trabajo internacional dirigido por Salamon, señala que en 1995 en España existían en torno a 253.000 entidades no lucrativas, de acuerdo con la distribución mostrada en la tabla 2, a partir de una concepción amplia del Sector.

| Tipo entidad | Número entidades |
|-------------------------------|-------------------------|
| Asociación | 174.916 |
| Fundación | 5.698 |
| Cooperativa | 7.822 |
| Mutuas | 400 |
| Centros enseñanza | 6.392 |
| Clubes deportivos | 58.085 |
| Cajas Ahorros con Obra Social | 50 |
| Hospitales | 144 |
| Total | 253.507 |

Tabla 2: Distribución de tipos de entidades

Fuente: Ruiz Olabuénaga, 2000

El peso social del Tercer Sector puede medirse por el grado de pertenencia al mismo, a través del número de registros o cuotas, o por el número de personas inscritas como socios. El estudio dirigido por Ruiz de Olabuénaga calcula en 26 millones el número de cuotas, lo que no significa el mismo número de socios, dado el fenómeno de la pluripertenencia a las asociaciones. En cualquier caso, dicho grado de pertenencia refleja que el fenómeno asociativo en nuestro país no es tan débil como se pensaba en estudios anteriores.

Las entidades que componen el Sector muestran, según este estudio, un gasto corriente en torno a 3,7 billones de pesetas, lo que supone una contribución al PIB en torno al 4,6%¹⁰, lo que supone una posición ligeramente por debajo de la media -4,8%- en el estudio de Salamon y muy inferior a los países de Europa Occidental -7%-. Por otro lado, el conjunto del sector en España aportaba en 1995 cerca de 475.179 asalariados a jornada completa -4,5% del empleo total no agrícola español-. Además, por lo que se refiere a la participación de voluntarios en el Sector, Ruiz Olabuénaga diferencia entre el voluntariado en un sentido restringido -los que dedican más de 4 horas a la semana- y el voluntariado en sentido amplio -todo aquel que dedica una hora al mes, como mínimo, a una organización no lucrativa. Si los primeros serían en torno al millón de personas, lo que supone un empleo equivalente a jornada completa de 253.599, los segundos no bajarían del 9,5% de la población mayor de 18 años, es decir, casi tres millones de personas.

En cuanto a las fuentes de ingresos, la mayoría de los estudios distinguen entre:

- a) Ingresos del sector público: subvenciones, contratos, conciertos, cheques-servicio...

¹⁰ Esta cifra –al igual que la referida del estudio de Salamon- no considera la imputación del trabajo voluntario, cuya inclusión elevaría la aportación al PIB a un 5,2%, con un gasto corriente de 2,8 billones de pesetas.

- b) Ingresos del sector privado: donativos, cuotas de los socios, cuotas o retribuciones por prestación de servicios, venta de producto en el ejercicio de una actividad mercantil, patrocinio de una empresa...
- c) Ingresos patrimoniales: alquileres del arrendamiento de locales o tierras, ingresos financieros de depósitos bancarios, dividendos de carteras de acciones, otras inversiones financieras...
- d) Ingresos no monetarios: uso de locales cedidos, personal compartido con otras instituciones, descuentos en las compras de los productos, adquisición de productos gratuitos -banco de alimentos-, prestación gratuita de trabajo –voluntariado-...

Según el estudio de Ruiz Olabuénaga (2001), un 49% proviene de cuotas y servicios prestados por las entidades, aunque la dependencia de los fondos públicos -un 32%, que suponen 1.033.253 millones de pesetas- sigue siendo esencial, estando muy por encima de las donaciones privadas -18,8%-. Por último, hay que contabilizar el trabajo aportado por los voluntarios, cuya traducción en términos económicos representa, por sí sola, el 21,5% de los ingresos –en este caso no monetarios- del sector. En cualquier caso, la inclusión de gran variedad de entidades cuyo funcionamiento económico es tan heterogéneo hace que esta cifra no sea indicativa de lo que encontramos.

Este estudio trabaja a partir de la categorización ICNPO -International Standard Industrial Classification, de la ONU- para las organizaciones no lucrativas (Salamon y Anheier, 1993, en Ruiz Olabuénaga, 2000: 43), cuya exposición da idea de la amplitud del Sector considerado.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura, deporte y ocio: incluye teatros, museos, zoos, aquariums, sociedades históricas y culturales, clubes deportivos, sociales y de servicios. 2. Educación e investigación: incluye escuelas primarias, secundarias, educación universitaria, profesional, de adultos y continua, institutos de investigación. 3. Salud: incluye hospitales, centros de rehabilitación, instituciones de salud mental, preventiva, emergencia, ambulancias voluntarias. 4. Servicios sociales: incluye servicios para la infancia, para la juventud, para la familia, para minusválidos, para la tercera edad, para refugiados, para sin hogar, servicios de emergencias y ayuda. 5. Medio ambiente: incluye protección, conservación, limpieza, restauración medioambiental, protección de animales y de la naturaleza. 6. Desarrollo comunitario y vivienda: incluye organizaciones de comunidad, de barrio, de desarrollo doméstico y social, de vivienda. 7. Derechos civiles, asesoramiento legal y política: incluye asociaciones cívicas, grupos de derechos y libertades cívicas, de derechos humanos, de servicios legales, de prevención de crímenes, de rehabilitación de delinquentes, de defensa del consumidor, organizaciones políticas. 8. Intermediarios filantrópicos y promoción del voluntariado: incluye fundaciones de recolección y distribución de fondos, plataformas de voluntariado. 9. Actividades internacionales: incluye programas de ayuda, intercambio, desarrollo, de derechos humanos, pro paz. 10. Religión: incluye iglesias, sinagogas, mezquitas y otros centros de culto. 11. Asociaciones profesionales y sindicatos: incluye asociaciones de empresarios, profesionales, obreros. 12. Otras: incluye mutualidades de previsión social. |
|---|

Cuadro 1: categorización ICNPO para las organizaciones no lucrativas
Fuente: Ruiz Olabuénaga, 2000

La heterogeneidad del panorama que presenta esta categorización nos obliga a tener que interpretar con cuidado sus aportaciones globales al empleo y al PIB. En cualquier caso, sí que muestra la relevancia de dos ámbitos que, como veremos más adelante, confirman otros estudios: el ocio organizado y el asociacionismo filantrópico.

De cara a nuestro trabajo, nos parece especialmente relevante considerar los datos de este trabajo que se refieren a las entidades que se dedican a servicios sociales, de acuerdo con la clasificación del ICNPO. Según este estudio, éstas suponen un total de 1.450 fundaciones y 6.472 asociaciones.

| Área ICNPO | Asociaciones | Fundaciones |
|------------------------------------|--------------|-------------|
| Cultura, deporte y ocio | 88.328 | 1.140 |
| Educación e investigación | 25.999 | 2.002 |
| Salud | 1.834 | 772 |
| Servicios sociales | 6.472 | 1.450 |
| Medio ambiente | 5.508 | 10 |
| Desarrollo comunitario y vivienda | 20.496 | 100 |
| Derechos civiles | 15.334 | 64 |
| Intermediarios filantrópicos | - | 40 |
| Actividades internacionales | 500 | 30 |
| Asociaciones profesionales | 10.445 | 90 |
| Otras (mutualidades previsión soc) | - | - |
| Total | 174.916 | 5.698 |

Tabla 3: Distribución de sectores de actividad por tipos de entidades
Fuente: Ruiz Olabuénaga, 2000

Como podemos ver en la tabla siguiente, el ámbito de acción social aglutina a un total de 7.922 entidades, integradas por más de dos millones de socios -calculados estos a partir de las cuotas de las entidades-. El cálculo referido al número de voluntarios varía en función del número de horas semanales de dedicación que se establezca como criterio de definición. Como hemos dicho antes, se considera voluntario en sentido amplio -casi medio millón- a los que realizan hasta 16 horas semanales, y en sentido estricto, a partir de esa cifra -unos 300.000 voluntarios-.

Por otro lado, observamos cómo, del conjunto de las entidades estudiadas por Ruiz Olabuénaga, son las orientadas a la acción social las que más empleo generan: siendo el 3,1% del total de entidades -7.922- suponen el 32% de los empleos asalariados totales del sector -151.224 empleos equivalentes en jornadas completas-. No en vano en la estructura del destino de sus recursos tienen un peso muy elevado los gastos de personal.

En cuanto a la dimensión económica del subsector, podemos destacar que es el que muestra una mayor partida de gasto en personal -378.059 millones de pesetas-. Así mismo, su gasto total -722.799 millones de pesetas- es el tercero en volumen, por debajo de los subsectores de educación y ocio y deporte. Y por lo que se refiere a la financiación, crece en importancia, con respecto a las cifras en el conjunto del sector no lucrativo, la financiación pública -conciertos y convenios-, que supone un 48,6% del total de ingresos

monetarios, frente a un 31,4% de las cuotas y pago por servicios y un 20% de donaciones privadas. También hay que valorar la relevancia de la aportación del voluntariado en ese capítulo -253.000 millones de pesetas-

| | |
|---|-----------|
| Dimensión y pertenencia: | |
| Nº organizaciones..... | 7.922 |
| Nº miembros (cuotas)..... | 2.227.750 |
| Nº voluntarios (sentido amplio) | 496.793 |
| Nº voluntarios (sentido estricto)..... | 295.095 |
| Empleo: | |
| Nº personas retribuidas..... | 180.028 |
| Empleo retribuido equivalente..... | 151.224 |
| Empleo voluntario equivalente..... | 73.016 |
| Empleo equivalente total..... | 224.239 |
| Gasto (millones de pesetas): | |
| Gasto de personal..... | 378.059 |
| Otros gastos corrientes..... | 445.963 |
| Gasto de capital..... | 23.472 |
| Gasto monetario total..... | 469.435 |
| Imputación gasto trabajo voluntario..... | 253.364 |
| Gasto total (monetario y en especie)..... | 722.799 |
| Ingreso (millones de pesetas): | |
| Subvenciones y conciertos (sector público)..... | 228.145 |
| Donaciones privadas..... | 93.887 |
| Cuotas y pago por servicios..... | 147.403 |
| Ingreso monetario..... | 469.435 |
| Ingreso en especie (imputación trabajo voluntario)..... | 253.364 |
| Ingreso total (monetario y en especie)..... | 722.799 |

Tabla 4: Dimensión del Área de Servicios Sociales
Fuente: Ruiz Olabuénaga, 2000

Otro estudio a considerar es el de **Rodríguez Cabrero y Montserrat Codorniu (1996)**, centrado en las entidades voluntarias de acción social. Estas suponen en 1992 el 0,59 del PIB y el 1,41% del empleo en el sector servicios -100.000 empleos remunerados equivalentes a jornada completa-, al que hay que sumar el trabajo de los 300.000 voluntarios con una dedicación media de 14 horas de trabajo mensual. Estos autores señalan la pertinencia de distinguir las aportaciones de entidades singulares, como la obra social de las cajas de ahorros y la fundación ONCE, cuyo funcionamiento empresarial y dimensión sesgaría el resultado. En ese sentido, si se resta el empleo generado por tales entidades, el resultado estaría en unos 63.000 empleos. Además señalan que la financiación pública implica un 67% de los ingresos de las entidades, frente a una financiación privada de un 33%. Como vemos, conforme nos centramos en las entidades de acción social parece crecer la dependencia de la financiación pública.

El mismo **Rodríguez Cabrero (2003)** realiza un trabajo basado en una encuesta a las entidades voluntarias de acción social entre 1992 y 1998. Define esta área como la que comprende a las “*entidades que desarrollan acciones que tienen por objeto reducir las desigualdades socioeconómicas y evitar la exclusión social*” (Rodríguez Cabrero, 2003:116), aunque matiza que ese objetivo de afrontar la exclusión implica en numerosas ocasiones la dedicación a programas específicos -salud, vivienda, formación, empleo...- en

la medida en que tales ámbitos forman parte de la multidimensionalidad de las situaciones de exclusión.

En este trabajo se estima en 10.000 el número de entidades sin ánimo de lucro que se dedican a esta labor, de las que unas 8.300 serían asociaciones y unas 1.700 fundaciones asistenciales. Además, comenta que las fundaciones de este ámbito parecen contar con patrimonios menos sólidos que antes, a la vez que se observa cierto fenómeno de transformación de asociaciones en fundaciones, en parte debido a la mayor agilidad de éstas en la toma de decisiones, debido a su estructura menos participativa. En general, se trata de entidades que se caracterizan por el ámbito multiterritorial y multisectorial, y que prestan especial atención a los colectivos de jóvenes, infancia, mujeres, minusválidos y mayores.

Estas entidades acumulan un gasto de unos 4.000 millones de euros en el 2000, lo que supone una contribución al PIB de un 0,6%. Sin embargo, para ajustar esa estimación de la importancia económica del sector este trabajo también diferencia entre entidades singulares y generales, en función de su tamaño y disponibilidad de recursos. Las entidades singulares -Cáritas, Cruz Roja, la Fundación Once, y las Obras Sociales de las Cajas-, acumulan un gasto de 1.805,15 millones de euros -la concentración es todavía mayor, puesto que de esa cantidad solo la ONCE tiene 1.259,94 millones-. Por lo que se refiere a las entidades generales -el resto de asociaciones y fundaciones de acción social-, las cifras de muestra el estudio son: un gasto de 1.588,60 millones de euros para las asociaciones -un 83% del total de entidades- y 553,20 para las fundaciones. Como hemos dicho antes, todo ello da un gasto global de 3.946,95 millones de euros -656.717 millones de pesetas-, lo que supone una aportación al PIB del 0,65% en el año 2000. Esa cifra supone que en ocho años, el gasto de las organizaciones voluntarias de acción social casi se ha duplicado, pasando de 351.818 a 656.717 millones de pesetas.

En este trabajo se ofrece una descripción de estas entidades, de la que extraemos algunas claves que creemos serán relevantes de cara a contrastar los planteamientos que realizaremos en siguientes capítulos:

En primer lugar, son entidades cuyos cargos ejecutivos están altamente profesionalizados, siendo en su mayoría titulados superiores, cuya situación laboral es más estable que la del resto de la plantilla -aunque una quinta parte realiza su tarea de modo voluntario, especialmente en entidades con menos personal contratado-.

En segundo lugar, el personal contratado -que en la extrapolación a la baja se valora en 46.643 empleos, mientras que en la extrapolación al alza suponen un total de 78.000 empleos- tiene una situación de alta temporalidad: un 54% tiene contratos eventuales, sobre un 40% que dispone de contratos fijos -aunque en entidades más grandes la situación se equilibra hacia una mayor estabilidad, que también aumenta con el nivel educativo-. Así mismo, junto a la fuerte temporalidad se encuentra una importante cantidad de empleo parcial -35%- frente a un 65% de trabajadores con jornada completa.

En tercer lugar, los profesionales de atención directa participan activamente en el diseño de los programas en un 82% de las entidades, y en un 51% de los casos lo hace de forma decisiva -frente a un 35% que lo hace de modo consultivo- lo que parece estar en la línea de lo que se espera del talante participativo de una asociación.

En cuarto lugar, el estudio estima que el total de voluntariado que congrega este ámbito, con una dedicación media de 4,5 horas semanales, asciende a un total de 905.600, lo que sería equivalente a un total de 100.000 empleos a jornada total, es decir, 1,3% del

empleo del sector servicios -todo ello en la extrapolación a la baja, mientras que al alza las cifras serían de 1.600.000 voluntarios, equivalentes a 180.000 empleos y a un 2,3% del empleo del sector servicios-.

Por otro lado, el estudio de la **Fundación Tomillo (2000)**, también centrado en las ONGs de acción social, especialmente consideradas como espacios laborales, cifra en 2.382 -22%- el número de fundaciones y en 8.502 -77%- el de asociaciones en el sector, cuyo valor añadido bruto asciende a 0,73 billones de pesetas -1,1% del total-. Se trata de entidades pequeñas, cuyo presupuesto es inferior a los 9 millones de pesetas en un 50% de los casos.

Por lo que se refiere a la financiación de estas entidades, el estudio muestra que, considerando globalmente los datos, que se desglosan en la tabla, el 53% de los ingresos provienen del sector público y el 40% del privado.

| Tipo ingresos | Fundaciones | Asociaciones | Media |
|----------------------|-------------|--------------|-------|
| Rendimientos propios | 12,1 | 2,1 | 4,3 |
| Financiación privada | 43,1 | 38,6 | 39,6 |
| Estado | 39,3 | 57,2 | 53,2 |
| Activ. comerciales | 5,5 | 2,1 | 2,8 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Tabla 5: Fuentes de financiación entidades de acción social -porcentajes-
Fuente: Fundación Tomillo, 2000

Este trabajo traza un perfil descriptivo de los recursos humanos de estas entidades, algunos de cuyos rasgos comentamos a continuación. En primer lugar, el sector muestra un alto grado de feminización -un 60% de los voluntarios y un 67% de los trabajadores asalariados son mujeres-, fenómeno muy ligado al ámbito de la actividad social.

| | Voluntarios | Asalariados | Total |
|---------|-------------|-------------|-------|
| Hombres | 39,28 | 32,20 | 37,80 |
| Mujeres | 60,72 | 67,80 | 62,20 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Tabla 6: Distribución porcentual por sexos
Fuente: Fundación Tomillo, 2000

Además, estas entidades cuentan con un personal altamente cualificado. Más del 55% de los voluntarios tienen estudios universitarios -medios y superiores-, cifra que se reduce hasta un 40% -lo que sigue indicando un alto nivel formativo- en el caso de los trabajadores asalariados.

| | Voluntarios | Asalariados | Total |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Sin estudios | 2,07 | 11,49 | 4,22 |
| EGB | 8,50 | 14,23 | 9,92 |
| Bachillerato | 20,96 | 16,00 | 16,76 |
| Formación profesional (I y II) | 11,04 | 17,44 | 12,59 |
| Tit. Universitaria media | 35,95 | 18,20 | 34,92 |
| Tit. Universitaria superior | 20,32 | 20,78 | 20,19 |
| Estudios de postgrado | 0,73 | 1,55 | 0,98 |
| Otros | 0,43 | 0,31 | 0,44 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Tabla 7: Distribución porcentual por nivel estudios
Fuente: Fundación Tomillo, 2000

Ese nivel de estudios está fuertemente relacionado con la alta proporción de trabajadores jóvenes, tanto voluntarios como asalariados. Como vemos en la tabla, el 75% de los participantes en estas entidades -voluntarios o asalariados- tienen menos de 35 años. La edad se reduce en el caso de los voluntarios -un 50% tiene menos de 25 años-, mientras que la franja de edad dominante -52%- en el caso de los trabajadores es la de 25 a 35 años. Incluso, en este caso, aumenta considerablemente -hasta el 36%- el porcentaje de mayores de 35 años.

| | Voluntarios | Asalariados | Total |
|--------------|--------------------|--------------------|--------------|
| - 25 | 49,41 | 11,79 | 42,40 |
| 25/35 | 27,81 | 52,47 | 32,16 |
| 35/65 | 18,37 | 36,10 | 21,74 |
| + 65 | 4,40 | 0,65 | 3,71 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Tabla 8: Distribución porcentual por tramos de edad
Fuente: Fundación Tomillo, 2000

La dedicación de estos trabajadores, en base a la triple categoría que utiliza el estudio -ver tabla siguiente- nos muestra un claro predominio de los profesionales -un 87% del total-, cifra que, como veremos, no parece coincidir con lo que exponen otros estudios, como el del Observatorio Ocupacional del INEM (2000).

El estudio señala la existencia de un total de 215.000 empleos asalariados a jornada completa -que son la equivalencia de 284.000 empleos reales-, lo que supone un 1,9% del total de trabajadores asalariados. Por lo que se refiere al trabajo voluntario, la cifra es equivalente a 235.000 empleos a jornada completa. Además, señalan que el ritmo de creación de empleo asalariado en este ámbito es muy importante: han creado en torno a 60.000 empleos -sobre todo de profesionales- entre 1998 y 2000, y se prevé la incorporación de unos 50.000 más en otros dos años, lo que supone un crecimiento medio anual del 7,7%.

| | Voluntarios | Asalariados | Total |
|-----------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Directivos | 4,84 | 8,77 | 6,88 |
| Profesionales | 89,78 | 81,88 | 87,40 |
| Administrativos | 5,38 | 9,36 | 5,72 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Tabla 9: Distribución porcentual por grupos ocupacionales
Fuente: Fundación Tomillo, 2000

Este estudio resulta especialmente interesante para analizar la composición y condiciones laborales de los trabajadores de este ámbito, destacando las condiciones de precariedad persistentes en el mismo -alta temporalidad, bajos salarios, dependencia financiera de las entidades públicas...-. En ese sentido, las modalidades de contratación muestran una incidencia del trabajo a tiempo parcial muy superior al conjunto de la economía -81,2% de trabajadores a jornada completa y 18,8% parcial, frente a un 8% en el total de la economía española-, una alta temporalidad del empleo -45% de contratos temporales, frente al 33% del empleo total- y unos salarios que, a pesar del alto nivel educativo, se mantienen en niveles relativamente bajos -un 62% cobraría entre 2/3 millones brutos anuales-: *“el empleo asalariado de las ONGs presenta un grado de temporalidad que duplica la del sector sanitario y de servicios sociales -división 85 de la CNAE-93-; la extensión de la jornada laboral es diez veces superior a la de la media del sector y los contratos por obra o servicio tienen un peso en el empleo temporal seis veces superior”* (Fundación Tomillo, 2000: 65).

| Tipo contrato | Porcentaje |
|--------------------------|-------------------|
| Indefinido | 55 |
| Obra o servicio | 27 |
| En formación o prácticas | 5 |
| Otros | 13 |

Tabla 10: Distribución de trabajadores por tipo de contrato
Fuente: Fundación Tomillo, 2000

Por lo que se refiere al estudio del **Observatorio Ocupacional del INEM (2000)**, que se centra en ONGs y fundaciones que actúan en ámbito asistencial, la estimación realizada es de 10.216 entidades, de las que 8.645 son asociaciones -87,3%- y 1.572 son fundaciones -11,7%-. Aunque la cifra es superior al del estudio de Ruiz Olabuénaga, hay que considerar que el estudio del INEM considera no solo a las que aquél incluía en el epígrafe de “servicios sociales”, sino también a entidades que abordan cuestiones de salud, lo que aproxima las cifras. Su perfil es de entidades jóvenes -un 32,2% se constituye en a década de los 80 y un 38,5% en la de los 90-, que se dedican prioritariamente al área de asistencia social -64,5%- y a la salud -37,7%-. Entre los servicios que prestan es de interés resaltar que un 29% se dedica a proyectos de inserción laboral, lo que supone un reconocimiento del papel que juega el desempleo como clave de exclusión social. Se trata de entidades que dependen más de la financiación pública -56,7%- que de la privada -41,3%-.

Por lo que se refiere a la creación de empleo, el estudio señala que el crecimiento del sector supone la perspectiva de creación de nuevos puestos de trabajo. Los datos que muestra dicen que en las entidades no lucrativas asistenciales trabajan 485.495 personas -un 85,1% en asociaciones y un 14,9% en fundaciones-, de las que 175.921 -36,2%- son trabajadores asalariados y 309.575 -63,8%- son voluntarios. De los trabajadores asalariados, 147.739 -84%- trabaja a tiempo completo y 28.190 -16%- a tiempo parcial. Esto supone que el empleo en el tercer sector asistencial equivale al 1,3% del total de personas ocupadas en España, un 2,5% de los asalariados del sector servicios y un 3,7% de los asalariados del sector privado de servicios. En cualquier caso, las entidades concentran poca cantidad de trabajadores. Como vemos en la tabla siguiente, un 20% de las entidades carece de trabajadores asalariados, y un 33% no tiene más de 5. Esto es, la mitad de las entidades no superan la cifra de cinco trabajadores, y solo un 25% supera los 10.

| | Asalariados | Voluntarios |
|------------------|-------------|-------------|
| Sin trabajadores | 20,4 | 20,7 |
| Entre 1 y 5 | 33,3 | 19,8 |
| Entre 6 y 10 | 13,6 | 16,7 |
| Entre 11 y 20 | 11,3 | 16,7 |
| Entre 21 y 50 | 11,2 | 14,7 |
| Entre 50 y 100 | 4,6 | 5 |
| Más de 100 | 3,9 | 4,5 |
| NS/NC | 1,8 | 1,8 |

Tabla 11: Porcentaje de entidades según número de trabajadores
Fuente: Observatorio Ocupacional del INEM (2000)

El perfil de esos trabajadores es mayoritariamente femenino, joven y con estudios superiores, es decir, en la línea del estudio de la Fundación Tomillo (2000). Esto es, encontramos un 31,3% de varones y 74,7% de mujeres. Respecto a la edad, un 11,3% es menor de 25 años, el 73,6% tiene entre 25 y 40, y un 15,1% tiene más de 40 años. Predomina el nivel educativo superior, con un 62,8% de titulados superiores, frente a un 33,2% de titulaciones medias y un 4% primarias. Y, por lo que se refiere a la distribución funcional, un 33% realiza tareas de administración y gestión, frente a un 67% que trabaja en atención directa a las personas. Como vemos este aspecto es el que más notoriamente difiere del estudio anterior.

Por lo que se refiere a las fórmulas de contratación de los trabajadores asalariados, el estudio diferencia la situación de los que se dedican a labores de gestión o de atención directa, destacando la mayor estabilidad de los primeros.

| | Asociaciones | Fundaciones |
|------------------|--------------|-------------|
| Gestores | 61,4 | 79,1 |
| Atención directa | 53,1 | 55,3 |

Tabla 12: Trabajadores con contrato fijo según ámbito de dedicación.
Fuente: Observatorio Ocupacional del INEM (2000)

Así, un 63,7% de estos tiene contratos fijos, frente a un 20,5% de temporales y un 10,5% de obra o servicio. Por lo que se refiere a los trabajadores de atención directa, un 54,8% son fijos, un 26,1% son temporales y un 14,3% tienen contratos de obra o servicio. En su conjunto, más de la cuarta parte de los trabajadores trabajan en condiciones de temporalidad, siendo la duración media más común -un 30%- entre 6 meses y un año. La inestabilidad se vincula, según los autores, a la dependencia de financiación pública para proyectos concretos, lo que es congruente con la mayor inestabilidad de los trabajadores de atención directa. Por otro lado la estabilidad es más alta en las fundaciones que en las asociaciones.

1.2.4. El asociacionismo en la Comunidad Valenciana

El asociacionismo valenciano ha sido estudiado ampliamente, tanto desde una perspectiva general, como mediante estudios específicos que se han centrado en tipos concretos de asociaciones (Cucó, 1991 y 1992; Ariño, 1994; Ariño, Aliena, Cucó y Perelló, 1999, Ariño, Castelló, Llopis, 2001). De cara a la contextualización nos parece pertinente extraer algunas de las claves que plantean los estudios de Ariño y colaboradores (1999, 2001), en torno al asociacionismo voluntario en la Comunidad Valenciana.

En primer lugar, las organizaciones de voluntariado tienen un elevado respaldo social -reciben un apoyo del 72% de la población valenciana al compararlas con otras instituciones- lo que les otorga un nivel de legitimidad importante.

En segundo lugar, en cuanto a su dimensión temporal, estamos ante un sector joven. La mayoría de las ONGs valencianas son de origen muy reciente -solo un 23% surgen antes de 1981, un 28% surge en la década de los ochenta y un 48% en la de los noventa-. No obstante, cabe señalar una diferenciación entre las organizaciones que se dedican al área de la salud, de más reciente aparición, y las de servicios sociales, ámbito en el que existe una mayor tradición asociativa.

En tercer lugar, una amplia mayoría de entidades -78%- manifiestan tener su origen en la iniciativa autónoma -afectados, voluntarios, líderes...-. Aunque en la iniciativa externa destaca la de origen religioso -8,6%-, el estudio muestra que el 81% de las organizaciones entrevistadas se definen como laicas y aconfesionales. Este hecho se vincula explícitamente en el estudio al proceso de secularización, que implica una adecuación de las entidades de origen religioso, aspecto que se sitúa en la línea de lo planteado por el estudio de Ruiz Olabuénaga.

En cuarto lugar, si atendemos al ámbito de actuación de las asociaciones de voluntarios de la Comunidad Valenciana, el estudio de Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (1999) muestra que los ámbitos más abordados por las asociaciones de voluntariado de la Comunidad Valenciana son servicios sociales, discapacitados-que originalmente se consideraron conjuntamente -suponían un 46,5%- aunque luego se desagregaron los datos- y salud. En términos generales se observa una generalización a los distintos ámbitos o esferas de la acción social, a la vez que una creciente especialización funcional.

| Sector | % |
|---------------------------|------|
| Salud | 23,4 |
| Servicios Sociales | 27,2 |
| Discapacitados | 21,9 |
| Cultura y educación | 3,7 |
| Desarrollo y vivienda | 4,2 |
| Medio ambiente | 3,0 |
| Defensa cívica | 3,1 |
| Solidaridad internacional | 15,3 |
| Sociabilidad | 0,8 |

Tabla 13: Distribución de entidades por sectores. Porcentajes.
Fuente: Ariño, Castelló y Llopis (2001)

En quinto lugar, la distribución espacial del asociacionismo valenciano (Cucó, 1992 y 1991) muestra una pauta constante según la cual cualquier localidad, independientemente de su tamaño, está dotada de una red asociativa básica que incluye alguna asociación recreativo-cultural, deportiva, festiva y de intereses comunes -de padres de alumnos y de tercera edad-. La estructura asociativa de los municipios pequeños se limita por lo común a dicha red básica. La diversificación asociativa y su aumento cuantitativo se dan en función de un mayor tamaño del hábitat. Así, en las localidades más pobladas y con una estructura socioeconómica más compleja surgen asociaciones humanitarias, reivindicativas, y de índole profesional o laboral.

En este sentido me parece fundamental la apreciación de Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (1999: 124) de que *“allí donde la solidaridad proxémica no sólo es importante sino que incide en los mismos campos de acción que la solidaridad altruista, la fuerza de la primera deja en estado casi embrionario a la segunda”*. Dado que la solidaridad proxémica permanece muy arraigada en las localidades pequeñas, que permiten una mayor cercanía entre las personas, es normal que el voluntariado asistencial formalmente organizado no arraigue en estos espacios. Estos planteamientos, no obstante, no son aplicables en el caso de organizaciones que actúan en sectores no asistenciales -de mujeres, ecologistas, de defensa del patrimonio cultural, etc-, que han comenzado a surgir también en localidades de baja densidad demográfica.

En sexto lugar, en cuanto al objetivo que persiguen, una distinción fundamental en el ámbito asociativo, en la que incide este estudio, se refiere a su objetivo de autoayuda -un 38% de entidades se dirigen a sus miembros, aunque solo un 4% lo hacen en exclusividad- o heteroayuda -un 61% se orientan a terceros- (Ariño, Castelló y Llopis, 2001). Si entre las primeras predominan las organizaciones dedicadas al área de la salud, entre las segundas lo hacen las que se dedican a los servicios sociales.

Respecto a las organizaciones de autoayuda, todas ellas comparten un sustrato de solidaridad proxémica. Los allegados de los enfermos son los primeros en movilizarse para procurar apoyo social a éstos. Más allá de este punto se diferencian en función de su acceso a recursos económicos y, por tanto, en sus posibilidades para ofrecer servicios

profesionalizados. La necesidad de este tipo de servicios ante el surgimiento de demandas cada vez más especializadas, lleva a muchas asociaciones a depender directamente de las entidades públicas que les financian. En definitiva, el peso de los profesionales por encima de los voluntarios es característico en la mayoría de estas organizaciones.

En cambio, las organizaciones de heteroayuda suelen disponer de más recursos humanos, entre los cuales el voluntariado juega un papel esencial, hasta el punto de que muchas organizaciones dedican importantes esfuerzos a la captación y formación de voluntarios. En estas organizaciones encontramos diversidad de situaciones en cuanto al peso y al papel de sus distintos componentes, es decir, de socios, voluntarios y profesionales. Desde las organizaciones que identifican socios con voluntarios, hasta aquéllas que definen roles estructurales distintos para cada una de esas figuras.

En séptimo lugar, en cuanto a sus recursos económicos, la mayoría de las entidades son pequeñas, con un presupuesto inferior a 8 millones de pesetas. Casi una cuarta parte de las entidades disponen de un presupuesto inferior al millón de pesetas, y solo un 9,4% superan los 50 millones. La proyección que hacen Ariño, Castelló y Llopis (2001) es que el presupuesto conjunto puede suponer unos 34.466 millones de pesetas.

Además, encontramos, en general, una diversificación de las fuentes de ingresos. Aunque aún existe una importante dependencia -sobre todo de las entidades pequeñas- de las subvenciones de la administración pública -especialmente de tipo municipal y autonómico-, se observa una tendencia a superar esa dependencia. Otras fuentes de financiación son las cuotas de los socios, las aportaciones de entidades privadas, la realización de actividades para recaudar fondos, e incluso la esponsorización de determinadas instituciones. En cualquier caso, las fuentes de financiación privadas rara vez superan el 20% de los presupuestos organizativos, lo que indica la debilidad financiera del sector.

En ese sentido, la relación de estas entidades con el sector público se define por los entrevistados como integración plena en los programas y políticas de la administración pública, en un 17% de los casos -especialmente en entidades dedicadas a programas de bienestar social-, de complementariedad con la intervención pública en un 41% y de suplencia de sus carencias en otro 41%.

En octavo lugar, en torno al 50% de las entidades se consideran autónomas e independientes, sin estar integradas verticalmente en organizaciones más amplias. Del resto, un tercio está integrado e federaciones, pero sin perder su autonomía, y un 13% se define como secciones locales integrantes de entidades superiores. En cualquier caso, la mayoría se considera autónoma, en el sentido de que el poder de decisión está en la propia asociación -tan solo un 6% afirma que ese poder es externo-. El 69% dice disponer de órganos de participación -lo cual significa que un 31% carece de esa dimensión participativa, y la actividad de los socios o voluntarios se orienta a los destinatarios externos a la entidad, lo que podría ser indicativo de un escoramiento del ámbito asociativo hacia la prestación de servicios, más que hacia la participación cívica-. Además, solo un 42% afirma que la capacidad real de decisión descansa en los socios, debido a las dinámicas de liderazgo carismático u oligarquización interna que se señalan en un 47% de entidades.

En noveno lugar, por lo que se refiere al nivel de formalización interna, un 81% de entidades dice contar con una división formal de tareas en áreas de actividad, lo que se aplica en un 73% de los casos. Las prácticas de programación y planificación de actividades

están cada vez más presentes -78% de los casos- siendo además ese trabajo una guía real de la acción de la entidad. El estudio de Ariño, Castelló y Llopis vincula el aumento de estas prácticas con la inserción de las entidades en las redes de convenios y subvenciones de las distintas administraciones públicas u otras entidades de financiación. En mucha menor medida -18%- se afirma disponer de mecanismos institucionales de evaluación y control internos.

En décimo lugar, el clima interno de las entidades se define como distendido y participativo, orientado a la eficiencia, cooperativo, exigente con la responsabilidad de cada cual, teniendo en cuenta a las personas por encima de las tareas, y no es excesivamente formal, pero tampoco es informal. Como dicen Ariño, Castelló y Llopis (2001: 471): *“todo parece indicar que se trata de conciliar valores típicamente comunitarios con otros de cariz más organizacional”*.

Por último, sobre los recursos humanos de las entidades, estos trabajos señalan una escasez de recursos humanos: afiliación reducida, staff profesional exiguo y voluntariado escaso. Estos rasgos no serían aplicables a las organizaciones más antiguas -más complejas y con más recursos-. En términos generales, el 80% de las entidades tiene asociados, el 55% cuenta con personal asalariado, el 73% dispone de voluntarios y un 46% dispone de aportaciones de donantes o colaboradores.

Por lo que se refiere a la presencia de voluntarios, más de una cuarta parte de las entidades afirman no disponer de voluntariado -27%-, casi un tercio cuenta con no más de 10 voluntarios y solo un 9,6% cuenta con más de 50.

Así mismo, el 45% de las organizaciones carece de trabajadores asalariados y el 32% solo cuenta con un número reducido de estos -entre 1 y 5-. Un 15,5% solo tiene personal a jornada parcial y no a tiempo completo; un 21,5% cuenta tanto con asalariados a tiempo completo como parcial; y un 18% cuenta básicamente con trabajadores a tiempo completo. En síntesis, el 60,5% de las entidades no tiene trabajadores asalariados o bien cuenta solo con el apoyo de alguna persona a tiempo parcial.

El estudio de Ariño, Castelló y Llopis (2001) realiza una estimación de lo que sería el perfil promedio de las entidades del sector -exceptuando las entidades más grandes, con más de 100.000 miembros-. Este perfil -ver tabla siguiente- muestra como para una asociación de una afiliación media de unos 387 miembros, el peso de los voluntarios y trabajadores asalariados es muy pequeño -24 voluntarios y 6 asalariados-. Esto supone que, exceptuando las grandes entidades, la trama general del tejido asociativo valenciano está formada por entidades pequeñas y cuyo nivel de salarización es muy limitado.

| Recursos humanos | Media | % |
|--------------------------|-------|-------|
| Miembros-asociados | 387 | 85,62 |
| Colaboradores / donantes | 31 | 6,86 |
| Voluntarios | 24 | 5,31 |
| Asalariados | 6 | 1,33 |
| Cooperantes | 2 | 0,44 |
| Objetores | 2 | 0,44 |
| Total | 452 | 100 |

Tabla 14: Perfil medio de recursos humanos en las entidades.
Fuente: Ariño, Castelló y Llopis (2001)

Como datos de contraste, podemos acudir a los que aporta el estudio del Observatorio Ocupacional del INEM (2000), que, como ya hemos comentado, se centra solo en las entidades de acción social -a diferencia del de Ariño, que comprende más ámbitos, como el deportivo, aunque también se concentra en las entidades que se definen como “de voluntariado”-.

Este trabajo muestra que en la Comunidad Valenciana las cifras de empleo estimadas en el sector son de 39.813 empleos, de los que 11.351 son asalariados -8.963 a jornada completa y 2.387 parcial- y 28.462 son voluntarios. El perfil de esos trabajadores es de predominio de mujeres -30,7% de varones y 69,3% de mujeres-, jóvenes -un 13,53% es menor de 25 años, el 71,3% tiene entre 25 y 40, y un 15,2% tiene más de 40 años- con un alto nivel de estudios -el 60,4% es titulado superior, frente a un 36,4% de titulaciones medias y un 3,2% primarias- y con una distribución similar en cuanto al tipo de tareas -un 45,6% realiza tareas de administración y gestión, frente a un 54,4% que trabaja en atención directa a las personas-.

1.3. El sector asociativo como agente ante la nueva cuestión social

1.3.1. El asociacionismo en la estructura social

La comprensión del papel que pueda jugar en la sociedad actual el asociacionismo voluntario requiere clarificar su ubicación en un modelo de estructura social. Esto permitirá valorar de qué manera interaccionan los distintos sectores implicados en esa estructura, generando dinámicas de cooperación y conflicto.

Según plantean Cabra de Luna y Lorenzo (2005, citando a Weisbrod, 1998), la estructura institucional de las sociedades industrializadas de economía de mercado se caracteriza por la existencia de tres grandes sectores: el sector público, el sector privado mercantil, y el sector privado no lucrativo o Tercer Sector. El sector público estaría formado por las Administraciones Públicas, los organismos autónomos y las empresas públicas. Su característica común es que el control último corresponde a representantes elegidos por la sociedad, o, en general, a individuos o grupos legitimados por el poder político. El sector privado mercantil comprendería las entidades que desarrollan actividades con ánimo de lucro y son controladas en última instancia por propietarios privados, es decir el Mercado. El Tercer Sector, mucho más complejo y heterogéneo, comprendería aquellas entidades que no pertenecen a ninguno de los otros dos sectores: no son públicas -rechazan la lógica impersonal burocrática de la Administración-, pero tampoco tienen fines lucrativos -rechazan la lógica mercantil de ganancia y beneficio- (Ruiz Olabuénaga, 2005). Desde ese sector se posibilita la apertura de rutas complementarias a la economía de mercado y a la acción del Estado, haciendo gestión privada con fines de interés general (Cabra de Luna y Lorenzo, 2005).

Además la comprensión del papel social que este sector juega requiere valorar las relaciones que establece con los demás ámbitos: por ejemplo, sus vínculos de colaboración y cierta dependencia con el Estado –especialmente en lo que se refiere a su regulación, financiación y producción de servicios-, así como los de cooperación y competencia con el Mercado –especialmente en cuanto a su acceso a determinados ámbitos de actividad-. Complementariedad, dependencia y competencia son realidades sociales expresivas de la relación ambivalente entre Estado, Mercado y Sociedad Civil (Rodríguez Cabrero, 2005).

En esa misma línea, y según uno de los modelos más extendido, la realidad social se configura en la interacción de tres grandes escenarios: el Mercado, el Estado y los Mundos Vitales (García Roca, 1992, 1994 y 1996; Habermas, 1987). Cada uno de ellos tiene su propia *lógica* interna –intercambio, derecho y donación-, sus *reglas del juego* que generan, mantienen y potencian determinadas dinámicas sociales. Se trata de tres lógicas irreductibles y mutuamente dependientes para el sostenimiento del sistema público (Vidal, 2003). La tensión entre esas distintas lógicas de acción puede suponer un cierto equilibrio entre éstas, dando lugar a complementariedades o a conflictos constructivos. Pero también, como veremos, se puede producir el predominio hegemónico de alguna de las lógicas de los sectores. En la medida en que eso se produzca, cada uno de los sectores puede ser colonizado y utilizado por una lógica distinta a la propia, mientras ésta es tergiversada o alterada en función de la hegemónica, dando lugar a dinamismos sociales negativos, deshumanizadores y exclusores.

En primer lugar, el Mercado o *sector privado mercantil* comprende las entidades que desarrollan actividades con ánimo de lucro y se guían por una lógica del intercambio y del beneficio particular. Es un medio de asignación de recursos sociales basado en el intercambio, en la iniciativa individual y la libre competencia.

En segundo lugar, el Estado o *sector público* abarca las entidades públicas sometidas al control último de los representantes elegidos por la sociedad, de acuerdo con una lógica del poder y el derecho, y asume, entre otras, una función redistributiva, correctora de desigualdades. Es el ámbito que asume la cohesión social sobre la base del derecho de los ciudadanos.

Por último, los Mundos Vitales, de acuerdo con este modelo, se configuran como redes de relaciones intersubjetivas (relaciones familiares, agrupaciones de amigos, de vecinos y aquellas iniciativas que constituyen el entramado de la ayuda mutua y la solidaridad) que a través de comunicaciones simbólicas construyen una cotidianidad, “*con plena comprensión recíproca del sentido de la acción y de la comunicación intersubjetivas*” (Salinas, 1997: 113). Se trata de espacios de socialización y comunicación regidos por la lógica del don, que generan conciencia de colectividad, vinculación, cohesión y apoyo social. Es en este ámbito donde este modelo sitúa al Tercer Sector -y al ámbito asociativo en concreto-, que define como *sector privado no lucrativo* formado por “*entidades de carácter voluntario y autónomo, surgidas de la ciudadanía y que persiguen finalidades universalistas o relativas al bien común, mediante su participación activa en la construcción social*” (Salinas 1997: 119/121).

La clave de este sistema es el tipo de relación triangular entre las instituciones sociales que aplican cada una de esas lógicas (Vidal, 2003), de modo que de las tres relaciones posibles, hay dos que imposibilitan esa triangulación. Por un lado, las relaciones contraposición implican una cultura de la vida pública en que se trata de impedir y asumir la acción del otro –se “saca del juego” a los otros agentes: la vida pública se estataliza, se mercantiliza, se corporativiza o se comunitariza.

En segundo lugar, las relaciones de colonización implican que cada actor institucional pretende imponer su lógica a los otros: la pretensión desde la Administración de que el Mercado y el Tercer Sector se burocraticen y asuman un control supervisor; o la inyección de los modelos mercantiles de gestión y los valores del intercambio como patrón de funcionamiento de Estado y Tercer Sector –por encima del derecho o el don-; o, por último, que el Tercer Sector pretenda la asunción de criterios corporatistas por el Estado, o que el Mercado funcione con arreglo a la lógica del don.

En cambio, las relaciones de sinergia requieren la mutua colaboración. “*Para que emerja la sinergia tiene que existir un reconocimiento de la singularidad de cada una de las partes y debe existir un poder autónomo en cada una de ellas*” (Vidal, 2003: 235). De algún modo, cada institución debe autocontenerse para no imponerse a las otras. Estas relaciones son las que pueden fundar un modelo mixto de bienestar que maximice la aportación de cada sector al mismo.

En ese sentido, la acción de las entidades voluntarias no está limitada por el espacio de lo que hemos llamado Tercer Sector, a pesar de desarrollarse sobre todo en él, sino que transforma y enriquece las lógicas de los otros sectores (García Roca, 1994): “*Es una relación que expresa el impulso que lleva a cada sector a trascenderse a sí mismo, a ir más allá de su estado actual: en el interior del Estado, el voluntariado es un impulso ciudadano que empuja a lo público a trascender sus inercias burocráticas; en el interior del mercado*

es el impulso que cuestiona el lucro como único motor de la producción, el consumo y la distribución, y en el interior de los mundos vitales, significa el impulso hacia formas convivenciales que trasciendan el localismo y la simple solidaridad natural". Las entidades de solidaridad transitan por los tres escenarios, desarrollando en ellos sus potencialidades en la satisfacción de las necesidades. Las organizaciones del Tercer Sector, entre ellas las asociaciones, pueden aportar al mercado una humanización de las relaciones, una defensa de los intereses colectivos y una confrontación de la maximización de los valores mercantiles, aportando la perspectiva de los que no pueden competir. Por otro lado, el Estado se relaciona directa y dialógicamente -confrontación y negociación- con las esas mismas entidades, que actúan como espacio de interrelación entre la base social y los espacios de poder.

Sin embargo, este modelo tripartito ha sido cuestionado, en la medida en que se ha empezado a señalar la existencia de diferencias cualitativas entre las dinámicas propias de las relaciones de proximidad, especialmente las familiares, y las del mundo asociativo. Así, Smith (1991, citado por Jerez y Revilla, 1997) plantea que se podría hablar de cuatro o cinco sectores, dependiendo de la consideración como tercer sector del ámbito doméstico o de relaciones de solidaridad basadas en la cercanía afectiva -relaciones familiares y de amistad-. En este caso, la solidaridad a través de organizaciones e impersonal se consideraría el cuarto sector. Si, como él propone, en el sector voluntario distinguimos entre organizaciones asistenciales o altruistas -con beneficiarios extragrupo- y organizaciones de autoayuda -con beneficiarios intragrupo-, se puede llegar a plantear la existencia de un quinto sector.

En el mismo sentido autores como Casado (1989, citado por Salinas 1997) o Dekker y Van den Broeck (1998) hablan de una propuesta cuatripartita, que diferencia los grupos y relaciones de solidaridad de carácter primario o comunitario -familia, amistad y vecindad-, el Mercado y sus instituciones anexas -que funcionan desde la lógica de la competencia-, las relaciones institucionales y entidades asociativas con funciones culturales y sociales -que asumen la lógica de la voluntariedad-, y el Estado, entendido como conjunto de poderes públicos y organizaciones específicamente políticas conexas, cuyo principio rector es el poder jerárquico.

Por último, Donati (1997) sostiene que la sociedad es un sistema compuesto de cuatro subsistemas o polaridades: la economía -Mercado-, las instituciones político-administrativas -el Estado y sus articulaciones-, el Tercer Sector -las organizaciones de solidaridad social- y los sectores informales -la familia, los parientes, los vecinos, las redes de amigos-.

En esa línea se sitúa la propuesta de Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (ver Ariño, Aliena, Cucó y Perelló, 1999; Ariño y Cucó, 2001). Estos autores plantean -ver cuadro 1- que *"podemos considerar la estructura social como el resultado de la interrelación entre tipos y cantidades de recursos, de un lado, y reglas, principios o esquemas culturales de otro"*. El resultado será una serie de cuatro campos de acción, regidos por sus lógicas respectivas, que posibilitan tipos de solidaridad diferentes. La interacción entre tales campos y dinámicas generará un tipo de funcionamiento social.

En primer lugar, los recursos pueden ser personales -que incluyen disposiciones biológicas y psíquicas-, ambientales -referidos al entorno en el que se sitúa la sociedad- y sociales -producidos y distribuidos por el sistema social-. Centrándonos, en función de nuestros intereses, en estos últimos, podemos señalar cuatro tipos de recursos sociales:

económicos o bienes materiales, políticos –referidos al poder y los derechos-, relacionales –relativos a las redes sociales –, y culturales –referidos a la información, la educación, la identidad y el sentido vital-.

Por otro lado, el modelo señala, de acuerdo con las aportaciones comentadas anteriormente, cuatro campos de acción o sectores sociales: el Estado, el Mercado, las relaciones de proximidad y el ámbito asociativo. Éstos se configuran en torno a cuatro grandes lógicas o principios estructurantes de la acción de las instituciones y de los significados: *“la lógica de la coerción formal, que crea el campo de acción o subsistema estatal, donde predominantemente se distribuye el capital político; la lógica de la maximización de la utilidad, que crea el campo del mercantil, donde predominantemente circula el capital económico; la lógica de la coerción informal, que, extendida en otras sociedades más allá del parentesco extenso hacia la etnia y el vecinazgo, se circunscribe crecientemente hacia las relaciones próximas; y la lógica del altruismo o de la acción voluntaria y gratuita, que actúa desde el campo de las redes sociales informales o desde las organizaciones formales”*. (Ariño y Cucó, 2001: 24).

A partir de ahí, el modelo diferencia cuatro tipos ideales -en el sentido weberiano- de solidaridad, que se desarrollan de acuerdo con las cuatro lógicas mencionadas. En primer lugar, la solidaridad orgánica, propia de la lógica de mercado. Se basa en la complementariedad funcional entre individuos y grupos en el seno de una sociedad -la división del trabajo, señalada por Durkheim como clave de cohesión de la sociedad moderna-. Se caracteriza por su carácter impersonal, imprevisto e involuntario -aunque no necesariamente coercitivo-. Pero en una sociedad basada en el intercambio en torno al trabajo, este tipo de vínculo incluye a todos los que participan de las dinámicas de producción y consumo, mientras que excluye a los que no lo hacen. De ahí que el universalismo de este tipo de solidaridad dependa de las condiciones estructurales que permiten la participación en la vida económica (Castel, 1997). En una sociedad en que el paro se hace presente de manera importante, este tipo de vínculo es insuficiente, por sí solo, para generar cohesión. Por otro lado, es un vínculo basado en la diferencia y, por tanto, puede permitir, como de hecho hace, una desigualdad social cada vez mayor.

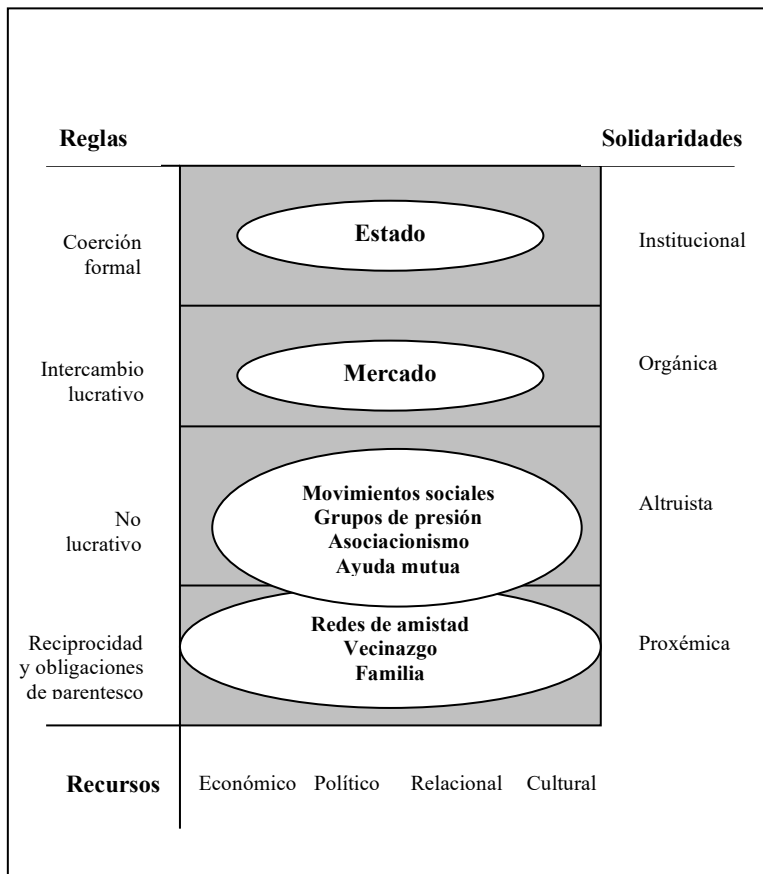
En segundo lugar, la solidaridad pública o institucional, propia del ámbito del Estado y basada, por tanto, en los derechos sociales de los ciudadanos. Implica el despliegue de políticas sociales y redistributivas para afrontar la exclusión social y las desigualdades. Es una solidaridad basada en la coerción formal, involuntaria aunque fundada sobre el pacto constitucional, de carácter impersonal y burocrático, ejercida profesionalmente, no discriminatoria, universalista, racional y regulada por la ley, de modo que salvaguarda la autonomía y dignidad de sus destinatarios.

La tercera forma de solidaridad es la proxémica, basada en la lógica de la donación y en las relaciones de cercanía. Incluye toda una serie de vínculos articulados culturalmente y asumidos socialmente, dando lugar a obligaciones no formalizadas, como las familiares y de amistad. Lo que distingue al don entre próximos no es la ausencia de obligación –existe la reciprocidad-, sino el desinterés, en el sentido del rechazo del cálculo de costos y beneficios, es decir, el rechazo a la instrumentalización de los próximos para fines propios (Mauss, 1983).

Por último, la solidaridad altruista o electiva (Madrid, 2001) que, además de ser no lucrativa, se distingue por su carácter voluntario, por estar orientada por algún principio universalista y por unir a sujetos en principio lejanos y abstractos. En las sociedades

modernas tiende a estar organizada, expresándose, de manera fundamental, en el desarrollo de un asociacionismo voluntario. Esta solidaridad es expresión de individuos autónomos, reflexivos y estratégicos, que aportan su capital humano, relacional y ético a la construcción de una esfera pública más participativa (Ariño y Cucó, 2001).

Esta solidaridad se mueve en la tensión entre “*el universalismo abstracto y las versiones particularistas de la comunidad*” (Alexander, 2000: 142), tensión propia de la sociedad civil en general, y de las asociaciones en particular. En ese sentido el universalismo supone la comprensión del altruismo como donación gratuita ofrecida a *otros* distintos al propio grupo de pertenencia, es decir, la búsqueda del bien ajeno y no propio. En una sociedad en que existe exclusión, esos *otros* cuyo bien busca el asociacionismo son, en buena medida, los que quedan fuera del sistema (García Roca, 1994).



Cuadro 2: Campos institucionales de acción, reglas, recursos y tipos de solidaridad. (Tomado de Ariño, Aliena, Cucó y Perelló, 1999: 40)

Por último, cabe destacar que esta concepción de la estructura social permite diferenciar entre cuatro tipos de trabajo, más allá de la cuestión de la relación salarial. Como veremos más adelante, la vinculación como productor asalariado está en la base del

sistema de derechos de ciudadanía, con las consecuencias que esto implica en una sociedad en que el pleno empleo no existe y la inestabilidad es habitual en el mercado de trabajo (Castel, 1997). En ese sentido, muchas de las reflexiones y experiencias vinculadas al Tercer Sector pretenden valorar otros modos de construcción social de la ciudadanía –por ejemplo, el trabajo de Beck (2000)- que permitan deslindar ocupación y trabajo. En ese sentido, el modelo de Ariño y Cucó (2001) diferencia el trabajo doméstico y de apoyo a personas dependientes, que se da en espacios de proximidad, el trabajo mercantil –el trabajo como mercancía-, vinculado al Mercado, el compromiso político, vinculado al campo del poder político, y el trabajo cívico o comunitario, vinculado al ámbito del Tercer Sector.

En definitiva, este contexto sistémico es el que permite enmarcar las interpretaciones acerca del Tercer Sector y de su papel en la sociedad. Como indican Ariño y Cucó (2001:30) *“las fuentes de la sociabilidad y de la solidaridad altruista son múltiples y plurales, y el modelo de interacción del Tercer Sector con los otros sectores potencia unas de ellas, les imprime una orientación determinada a otras y vuelve invisibles a algunas”*.

1.3.2. El sector asociativo como agente social

Son muchas las aportaciones esenciales del asociacionismo voluntario que pueden tenerse en cuenta. Podemos encontrar cuatro énfasis relevantes desde los que analizar el rol que cumplen hoy las asociaciones: En primer lugar, la consideración de las asociaciones como agentes de las políticas públicas de bienestar, capaces de desarrollar servicios de atención a las poblaciones más vulnerables y detectando nuevas necesidades sociales, de manera complementaria al Estado¹¹ y especialmente en aquellos espacios en que la interacción próxima y la implicación comunitaria son relevantes. En segundo lugar, las asociaciones como “instituciones intermedias” (Cucó, 2004) o espacios de sociabilidad, con un papel esencial en la socialización de los individuos y en la generación de vínculos sociales, dotando a la sociedad de una cohesión que permite superar rupturas –anomia, alineación- propias de la dinámica capitalista; una función que comparte de modo especial con los espacios de proximidad como la familia o el vecindario. En tercer lugar, desde un punto de vista político, las asociaciones permiten una recreación del espacio público y actúan como medio de profundización en la cultura democrática (Subirats, 1999), encauzando la participación ciudadana y potenciando la expresión de discursos plurales y críticos, así como la generación de valores y significados culturales. Y, por último, desde una óptica económica, las asociaciones aparecen como un sector que produce servicios mediante la acción de profesionales asalariados, lo que le convierte en un “nuevo yacimiento de empleo” que lo vincula, no sin peculiaridades, a las dinámicas propias del mercado de trabajo (ver, por ejemplo, García Roca, 1996; Jarre 1994: 29/50; Cabra de Luna y Lorenzo, 2005; Rodríguez Cabrero, 2003).

Estas cuatro claves, definidas para el análisis de este espacio social, se encuentran entrelazadas entre sí, de modo que, por ejemplo, la dimensión de participación política está directamente vinculada al modo en que se desarrolle la participación de las entidades en la construcción de un Estado Mixto del Bienestar, es decir, si actúan como meras agencias ejecutoras de los planes de las Administraciones públicas, o si se involucran en la

¹¹ Por supuesto, como ya hemos comentado, las “políticas mixtas de bienestar” articulan la participación de todos los ámbitos sociales: no solo Estado y Tercer Sector, sino también Mercado y los espacios de proximidad.

definición de cómo deben ser esas políticas, aportando un punto de vista crítico. En cualquier caso, estas interrelaciones se irán señalando a lo largo de la exposición.

La especificidad del sector asociativo reside, en definitiva, en la articulación de una esfera pública ciudadana. Se trata, por tanto, del espacio de la ciudadanía social esencial para la profundización democrática, y clave en la integración recíproca entre el individuo y la sociedad. Desde la perspectiva de nuestro trabajo, nos interesa especialmente esa consideración del sector asociativo como “espacio para la integración social” que articula diferentes mecanismos que permiten contrarrestar la ruptura social que están suponiendo las nuevas formas de estructuración productiva y de consumo y que dan lugar a situaciones de exclusión o “desafiliación”, en términos de Castel (1997). Y, por tanto, consideramos que sus aportaciones, en cualquiera de los cuatro ámbitos mencionados, pueden ser leídas desde ese punto de vista: los servicios sociales, la creación de espacios de encuentro y reconocimiento, la promoción de empleo, y la generación de ámbitos para la participación pública son diferentes aportaciones a la construcción de una sociedad más integrada y que afronta las dinámicas de exclusión. Aunque también pueden ser modos de generar espacios de “ciudadanía de segunda”, en la medida en que den lugar a dinámicas particularistas, fragmentadas y excluyentes. El sector asociativo lleva consigo un potencial que puede desarrollarse en ambas direcciones.

1.3.2.1. El asociacionismo como espacio de sociabilidad

El espacio asociativo permite la vinculación de dos factores esenciales para la generación de cohesión social. Por un lado permite encauzar una solidaridad electiva o voluntaria que dinamiza y posibilita un nuevo alcance en las políticas sociales. Pero además, por otro lado es un espacio para el reconocimiento social y el fortalecimiento de las vinculaciones y el sentido.

Como hemos visto, la dimensión social de la exclusión hace referencia a la ruptura o disolución de los vínculos sociales, que se debilitan progresivamente en situaciones de vulnerabilidad, hasta la ruptura que implica situación de aislamiento y, en última instancia la exclusión. En las sociedades del capitalismo del cambio del siglo, caracterizada por la transformación del mundo del trabajo y por el proceso de individuación y desafiliación (Sennett, 2000, Castel, 1997, Beck y Beck-Gernshein, 2003) los individuos se ven despojados de sus lazos adscriptivos –domésticos, laborales, locales...-. Por ello se ven abocados a estar construyéndose a sí mismos constantemente y “a la intemperie”, desde la dificultad que ello supone para la construcción de una sociedad cohesionada y que genere el compromiso de sus integrantes.

Por ello, frente a la fragilidad y ruptura de los vínculos, una clave de afrontamiento es necesariamente el generar y fortalecer espacios –primarios o secundarios- de sociabilidad. En ese sentido, el fenómeno asociativo se vincula a la transformación de las formas relacionales, a la disolución relativa de los grupos primarios y la sociabilidad polivalente, que predispone a la creación de agrupamientos especializados (Barthélemy, 2003). Es decir, desde este punto de vista, la asociación moderna progresa cuando la sociabilidad tradicional, de índole proxémica o primaria, ya no responde adecuadamente a la vida social de poblaciones con una alta diversidad y movilidad.

Ante la disolución de vinculaciones que caracteriza a la “nueva cuestión social”, se hace preciso fortalecer lo que Berger y Luckmann (1997) llaman “instituciones intermedias”, que actúan como mediadoras entre los individuos y los patrones de experiencia de acción existentes en la sociedad.

Según Agulhon y Bodigel (1981:11), la sociabilidad alude a ese dominio de los grupos intermedios, que incluye los modos de interacción suprafamiliar y los agrupamientos que ocupan el espacio intermedio entre el nivel de las instituciones altamente formalizadas y el reducido ámbito de los grupos domésticos. Las asociaciones forman parte de ese espacio, sin agotarlo, ya que también lo integran grupos informales basados en las relaciones de proximidad. En ese sentido, Cucó (2004:125) se refiere a la sociabilidad como “*un continuum habitado por grupos y redes*”.

En ese sentido, el concepto de red social parece especialmente interesante para comprender esa dimensión social intermedia entre la relación y el sistema social, integrada por los vínculos que unen a las personas en la vida cotidiana y que reposa en el intercambio recíproco e informal de mensajes, bienes y servicios (Cucó, 2004). En un contexto social de desprotección, las redes sociales cobran especial sentido como generadoras de cohesión y apoyo. Se convierten en modos de capital –relacional- que facilita el acceso a multitud de recursos, siempre sobre la base de la solidaridad y la confianza. Además, ese entramado social alimenta y recrea a las entidades asociativas, que aparecen como “nudos formalizados” de la red, mediando entre los individuos, los espacios primarios y las entidades sociales más abstractas. Como indica Cucó (2004), Este enfoque permite conectar la lógica que gobierna las relaciones de proximidad con la que ordena el espacio del Tercer Sector.

Así, se puede considerar al Tercer Sector como una red de relaciones capaz de articular y vertebrar los distintos sectores del sistema social, especialmente desde su función de “*mediación entre el individuo y la colectividad en general*” (Donati, 1997:129), es decir, gracias a su rol societario. Este potencial del Tercer Sector se debe a que se centra en las relaciones sociales “como tales”, “*asumiendo un punto de vista distinto al individual – liberal- y al holístico –estatal-*” (Donati, 1997:116). Además, como indica Cucó (2004:142), “*mantiene una estrecha y simbiótica relación con el llamado Cuarto Sector, integrado por las relaciones de proximidad –redes de familiares, amigos y vecinos-*”.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, las asociaciones cumplen un papel fundamental para afrontar la dimensión social de la exclusión. Y esto lo hacen generando o fortaleciendo vínculos en torno a la experiencia de reciprocidad, posibilitando la afirmación de identidades personales y colectivas, generando experiencias de encuentro y reconocimiento de la alteridad y actuando como estructuras que dotan de sentido y permiten reconstruir significados vitales.

En primer lugar, la sociabilidad en los espacios asociativos permite reconstruir vínculos sociales. Ante las situaciones de vulnerabilidad, la solidaridad altruista se articula con la construcción de las redes sociales primarias, que aportan apoyo instrumental y son capaces de acompañar y humanizar la asistencia en lo cotidiano. “*Se trata de urdir relaciones interpersonales, de cara a cara, que se activen en la vida cotidiana.*” (García Roca, 1998:148). Esto requiere políticas sociales que fortalezcan los nexos grupales, desde lo informal, o recurriendo a la formalización de instituciones secundarias, siempre que éstas no perviertan las redes grupales y disuelvan sus intereses.

Así, como indica García Roca (1998), el surgimiento de nuevas formas relacionales más formalizadas, como las que surgen en el Tercer Sector, plantean desafíos para recrear la protección social, generando espacios de vinculación que contrarresten el desamparo de los sujetos frágiles, iniciando con ellos procesos de relación e integración.

El ámbito asociativo se caracteriza “por disponer de una cultura propia –altruismo–; una normatividad propia –crea y utiliza formas autónomas de cambio social–; un modo de funcionamiento propio; y un rol societario propio –se especializa en la producción de bienes relacionales–” (Donati, 1997: 117/118). Ese tipo bienes relacionales no son públicos ni privados, se caracterizan por la proximidad, la personalización y la comunicación, de modo que su generación y gestión están vinculadas a su carácter comunitario. Por otro lado, estos bienes no se someten a la lógica mercantil ni a la administrada.

En esa línea, García Roca (1998:156) señala que el afrontamiento de la desafiliación y de sus consecuencias –la fragilidad de los dinamos vitales– solo se puede abordar con propiedad desde ese tipo de recursos relacionales. Estos *“anteponen la compañía a la organización, lo eventual a la normatividad, la interacción del cara a cara a la distancia. Sólo la cercanía capaz de crear un clima cálido y acogedor puede rehacer las últimas significaciones”*. Desde esos planteamientos, las prácticas solidarias se vinculan a claves como el acompañamiento personal, los servicios de proximidad y la función tutorial. Estas prácticas permiten fortalecer los procesos de socialización y generar experiencias dignificadoras y que afronten la experiencia de indefensión de los sujetos vulnerables.

La actuación de las asociaciones genera unos recursos que combinan un valor de uso y un significado humano. Mientras el valor de uso puede ser reducido a una prestación, el significado humano solo puede resolverse a través del encuentro interpersonal (García Roca, 2004). La intervención social se orienta a producir tanto bienes materiales como relacionales, lo que requiere de una dinámica de interacción y comunicación personal. Como indica García Roca (2004:60) *“los servicios a las personas [...] no pueden reducirse a las prestaciones de productos materiales, como es habitual en contextos administrados o en contextos mercantilizados, sino a la producción de bienes relacionales. De este modo, sitúa en el interior de la acción profesional una fuerte tensión entre la prestación y el factor humano que pertenecen a lógicas y racionalidades diferentes. Como prestación, puede ser administrada e incluso mercantilizada; como significación, la trasciende y la desborda. Como prestación puede ser producida por una organización extraña al usuario; en cuanto factor humano tiene que ser una realidad próxima. Como valor de uso, puede dosificarse en un producto; como significado, requiere una relación personal. Como prestación, reconsume con el uso; como significación, se recrea a través de los encuentros humanos”*.

En ese sentido, desde la antropología (Agulhom, 1988; Cucó, 1991 y 2004) se ha enfocado el estudio de las asociaciones enfatizando su carácter adaptativo –función de continuidad, ayuda y protección–, generador de estabilidad para los individuos que viven en condiciones de alta movilidad, como ocurre en las sociedades modernas. Estas entidades permiten generar relaciones que actúan como elementos de anclaje, reconocimiento, identificación y apoyo socio-afectivo. De ahí la trascendencia de las asociaciones como espacios de encuentro y de reconstrucción del vínculo social, tanto para las personas excluidas, que deben volver a establecer vinculaciones integradoras, como para las personas cuyas relaciones son frágiles, y que requieren reforzarlas. Igualmente, la reconstrucción de la trama en que se insertan esos sujetos frágiles implica también una mayor integración de la sociedad estable, más cohesionada.

En segundo lugar, esas experiencias de reconstrucción del vínculo social se articulan en torno acciones inspiradas en la lógica del don y la experiencia de reciprocidad. Es decir, la solidaridad que promueven las asociaciones voluntarias está fuertemente vinculada a esas dos claves (Cucó, 2004). La lógica del don se activa en las relaciones interpersonales y las experiencias de gratuidad, generando un espacio comunitario en que se satisface la necesidad de sentido y de comunicación.

Para autores como Caillé (1997) el don se sitúa en el centro de la sociedad, cohesionándola –es *“el cemento de la comunidad”*-. Desde su punto de vista, el don es la clave de la sociabilidad primaria moderna –familia, amigos, vecinos- que se sitúa en el corazón de la sociabilidad secundaria –que él vincula con la constituida por el Estado y mercado-. Desde nuestra perspectiva, como ya comentamos anteriormente, el don constituye la lógica propia de los espacios de proximidad –sean secundarios o primarios-, aportando desde estos su potencial cohesionador al conjunto social. Es cierto que escenario primero del don es el hogar, lo doméstico. En él se produce el reconocimiento del otro en su particularidad y como miembro de un “nosotros” que se construye desde la regla de la reciprocidad. Pero en la modernidad avanzada la experiencia del don va más allá, al vincularse a las dinámicas relacionales que se dan en espacios secundarios, como las asociaciones voluntarias.

El don es un mecanismo solidario siempre y cuando se esté dispuesto a admitir la existencia de obligaciones mutuas y a reconocer la interdependencia de las personas. La aceptación de la reciprocidad –de la necesidad mutua- es requisito imprescindible para la integración social, más allá de procesos de inserción paternalistas que generen dependencia social o posiciones subordinadas: la integración de los excluidos supone que pasen a formar parte de la red de interacción y derechos y deberes que nos mantiene unidos como sociedad. Madrid, 2001 y 2003).

Desde este punto de vista, la solidaridad altruista permite generar experiencias de sociabilidad, es decir de encuentro que “reconoce y dignifica” a los sujetos –a todos los que participan en la interacción, no sólo a los más frágiles-. Esto les implica en una trama de reciprocidad y, por ello, de compromiso mutuo -aunque sea en espacios secundarios- que puede ser clave de cohesión social, más allá de las claves que aportan Mercado y Estado.

Por último, en tercer lugar, la sociabilidad asociativa produce significados de pertenencia, identidad colectiva y reconocimiento mutuo en el proyecto asociativo. Por un lado, esa función identitaria tiene que ver con la construcción en el espacio asociativo de imaginarios colectivos (Zubero, 1996a). El ámbito asociativo produce significados personales, de gratuidad, de pertenencia, de confianza, de identidad y de reconocimiento, que son valores que permiten mantener y potenciar formas de agrupación y asociación que ejerciten la solidaridad y propongan cambios colectivos.

Así, la sociabilidad en espacios asociativos permite mitigar los aspectos negativos de la modernización –alienación, anomia-, e incluso superar las crisis de sentido (Cucó, 2004:117). Como indica Castel, el problema de la desafiliación no se refiere sólo a una ausencia de vínculos, sino también a la *“ausencia de inscripción del sujeto en estructuras dadoras de sentido”*. Es decir, faltan proyectos a través de los cuales las interacciones adquieran sentido. El significado de crear nuevas políticas de inserción implica *“crear estas sociabilidades o consolidarlas cuando existen pero son demasiado inconsistentes como para sostener un proyecto de integración”* (Castel, 1997:421).

Como indica Melucci (1989), los procesos de identidad colectiva permiten a los sujetos interpretar la realidad y construir sus expectativas. Esa identidad *“es una definición interactiva y compartida, producida por varios individuos que interactúan y que hace referencia a las orientaciones de su acción, así como al ámbito de oportunidades y restricciones en el que tiene lugar su acción”* Melucci (1989: 34). Todo ello sin menoscabo de la existencia de elementos de diversidad, incluso contradictorios, que actúan como claves del cambio en la identidad compartida. En esa identidad colectiva podemos encontrar tres tipos de elementos (Tejerina, 1998): los aspectos cognitivos referidos a la definición sobre los fines compartidos, sus medios y su ámbito de acción; una red de relaciones entre actores, que puede presentar multitud de formas de organización; y un cierto grado de implicación emocional que posibilita a los sujetos sentirse parte de un “nosotros”.

Por otro lado, la lógica del don, de la que participan las entidades voluntarias, puede crear espacios de encuentro, que permitan el reconocimiento de los otros en su diferencia (García Roca, 1996). Porque el don que practican las organizaciones solidarias, según Cucó (2004), comparte con el don proxémico el carácter de gratuidad –lo “no lucrativo”-, pero se diferencia de él por su carácter voluntario, por estar orientado por algún principio universalista y por unir a sujetos que en principio son lejanos. El establecimiento de lazos –aunque sean *“lazos débiles”* (Cucó, 2004:156)- con personas con diferentes características sociales, permite ampliar la sociabilidad más allá de las fronteras de autorreconocimiento.

Así, ese reconocimiento de la diversidad se vincula a la experiencia de alteridad que posibilite la acción asociativa, cuestión que en ocasiones entra en conflicto con las iniciativas de tipo particularista. Así, el tipo de sociabilidad que se genere estará vinculado por la experiencia de encuentro con el *otro* y por la construcción simbólica desde la que el grupo o asociación interpreta –y construye- esa experiencia.

1.3.2.2. El sector asociativo como prestador de servicios sociales

Como indica Ruiz Olabuénaga (2005), se puede afirmar que el campo de actuación del sector no lucrativo en España es tan amplio que no hay un espacio problemático de la sociedad española que no sea atendido por éste. Sin embargo, como ya comentamos al principio del capítulo, siguiendo a este mismo autor (Ruiz Olabuénaga, 2000), uno de los ámbitos de actuación –y especialmente de actuación profesionalizada- más relevantes en las entidades no lucrativas españolas es el de los servicios sociales –por encima de las de educación o salud, que suelen ser los ámbitos básicos en otros países-.

En España el Tercer Sector se expande a partir de la crisis del Estado del Bienestar, y lo hace de forma muy relevante mediante su incorporación a la gestión de servicios sociales. Como ya comentamos, el papel de las entidades sin ánimo de lucro en el Estado mixto del Bienestar tiene mucho que ver –junto a factores que se relacionan con el fortalecimiento de una sociedad civil democrática- con el desbordamiento de los servicios públicos, así como su dificultad para responder a determinado tipo de demandas, especialmente las vinculadas a las actuaciones de proximidad, más adecuadas a la lógica relacional del ámbito asociativo. Su carácter de “no lucrativo” y su orientación a la satisfacción de necesidades son las claves que justifican su participación y la delegación de responsabilidades que recibe. No se trata de sustituir a la red pública, sino de

complementarla, lo que se evidencia desde el momento en que *“donde la provisión pública es más débil, también hay una red asociativa menos desarrollada”* (Pérez Eransus, 2003:429). Ese proceso de incorporación y delegación pasa primero por el establecimiento de relaciones de dependencia del Estado, sobre todo vinculadas a la política de subvenciones –un tipo de relaciones que aún permanece en el caso de buena parte de las entidades-. Sin embargo, y de forma especial en el caso de las grandes corporaciones no lucrativas, se va introduciendo formas contractuales –por ejemplo, conciertos económicos-, que implican para las entidades no lucrativas una mayor estabilidad, una mayor posibilidad de autonomía en la gestión, pero que también implican la necesidad de ir adoptando modos de gestión más cercanos al ámbito mercantil.

Estas tendencias provocan que, aunque el voluntariado sigue siendo un potencial fundamental en estos programas, la tendencia es a ampliar el personal remunerado. Aunque la incorporación de profesionales se centra en las profesiones “clásicas” en el sector –psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, educadores-, la índole de los servicios ofertado requiere de profesionales más vinculados a labores instrumentales –licenciados en derecho, económicas, empresariales-, especialmente en entidades vinculadas a la promoción del empleo o la inserción por lo económico. Esto, junto a la mayor complejidad organizativa y de sus estructuras de gobierno, muestra una progresiva adaptación del sector a la actuación en gestión de servicios. Se ha valorado (Rodríguez Cabrero, 2003) que todo ello implica un cierto riesgo en la medida en que el énfasis en la necesidad de una mayor profesionalización de la gestión de servicios suponga una cierta empresarización –asumir estilos y culturas organizativas próximas a las de la empresa privada-, y pongan en peligro la cultura organizativa solidaria como clave definitoria del quehacer de las organizaciones no lucrativas.

El potencial innovador de estas entidades da lugar a la aparición de programas novedosos o experimentales, de prestación de servicios ante necesidades no contempladas por los servicios públicos. De este modo estas entidades se plantean demostrar la necesidad y utilidad de tales servicios, para persuadir a los poderes públicos de su asunción. Igualmente, el tipo de servicios ofertado por estas entidades puede estar vinculado a las necesidades particulares de algún colectivo, dispuesto a asumir la responsabilidad sobre los programas que puedan satisfacerlas. Es el caso de las organizaciones de ayuda mutua o de auto asistencia (Cabra de Luna, 1996).

Además, para muchas entidades la prestación de servicios es su única razón de ser, especializándose en la gestión de proyectos desde una óptica profesionalizadora, dejando de lado las dimensiones participativas o críticas. Es especialmente en estos casos cuando la labor de las entidades entra en competencia con la actuación de las empresas que empiezan a descubrir un nuevo sector de mercado, vinculado además en ocasiones a fondos y garantías públicas, en el espacio de los servicios de proximidad y socioeducativos. Una vía de afrontamiento a este tipo de situaciones podría ser, según Cabra de Luna (1996) la creación de empresas de servicios por parte del sector no lucrativo, siempre en cumplimiento de sus fines de interés general. Como veremos más adelante, las experiencias de empresas de inserción asumen, aunque con otros matices, este reto. En cualquier caso, esta dinámica de colaboración y competencia requiere del Tercer Sector una cierta atención a mantener lo que constituye su “valor añadido”, tanto frente a la Administración como frente a las empresas.

a) Potencial del sector en la prestación de servicios sociales

Con el paso del tiempo, las asociaciones han ido desarrollando una importante experiencia en la atención, acompañamiento y promoción de las personas en situación de exclusión, lo que las ha convertido en actores socialmente considerados, tanto para la gestión y desarrollo de este tipo de programas, como para la definición de las políticas sociales en que éstos se enmarcan. Así, desde los servicios públicos se deriva a personas a entidades sin ánimo de lucro en calidad de servicios especializados en temas como empleo, vivienda o para colectivos específicos. Progresivamente se ha diversificado la oferta de posibilidades de intervención social especializada, bien sea una especialización en función del colectivo destinatario –por ejemplo, jóvenes-, bien sea una especialización o en ámbitos de intervención que se ofrecen de forma transversal a diversos colectivos –por ejemplo, formación para el empleo-.

La exclusión es un fenómeno que engloba diferentes situaciones, definidas por distintos niveles de incidencia de las problemáticas –diferencias en el acceso al empleo, a una vivienda digna, al sistema educativo y sanitario, ausencia de relaciones de apoyo...-, por lo que se requiere intervenciones individualizadas y adaptadas a cada realidad. Si las condiciones estructurales y los itinerarios vitales que generan la situación de exclusión de los sujetos son complejos, los procesos para afrontar tales situaciones han de responder a esa complejidad, lo que precisa intervenciones multidimensionales y a largo plazo. Las recomendaciones de lucha contra la exclusión enfatizan tres claves: generar cohesión social, articular recursos de protección y posibilitar el desarrollo de las capacidades humanas. Así, una clave fundamental del proceso de integración es el empleo –la integración en el mercado de trabajo-, pero también lo es el fortalecimiento de las redes de relaciones sociales y familiares –el capital relacional-, así como los recursos formativos –el capital humano-.

Así, los procesos de inserción requieren del planteamiento de “itinerarios” o planes personalizados, diseñados en los procesos de orientación con el apoyo de profesionales vinculados al sujeto en cuestión. El concepto de itinerario integra tres claves: la idea de proceso –no se trata de acciones puntuales-, la idea de multidimensionalidad –supone atender diferentes facetas de la vida y necesidades del sujeto-, y la idea de personalización –el diseño del proceso responde a su situación y necesidades específicas, y ha de responder a su ritmo de progresos-.

Estos procesos individualizados y que implican combinar recursos a lo largo de un proceso, requieren de estrategias de acompañamiento o tutela (Pérez Eransus 2003; García Roca, 2004). Esas estrategias, que se realizan desde la relación personal, implican labores de análisis y propuesta, de motivación, de mediación con los recursos, de escucha, empatía y reconocimiento personal y de promoción de la autonomía personal. Las labores de acompañamiento requieren de una serie de condiciones que hacen de las entidades no lucrativas un espacio adecuado para ello: la existencia de una figura de referencia en la entidad –normalmente un profesional-, un número de casos abarcables por cada referente, flexibilidad en la adaptación de recursos, disponibilidad temporal y cierto grado de especialización. (Pérez Eransus, 2003). Además, ese acompañamiento debe ser complementado con la dotación de recursos instrumentales –ingresos mínimos, recursos formativos, información, recursos vinculados a las necesidades de salud o vivienda, etc.-, siempre en función del itinerario que se esté desarrollando, en cuya definición lo fundamental es la relación establecida entre el sujeto y la entidad –o el referente social que desde ella actúe con aquél-.

En este ámbito, el sector no lucrativo cumple una función innovadora, que viene dada por su mayor capacidad de adaptarse a los cambios en las necesidades sociales: su flexibilidad organizativa, su proximidad a las personas y sus problemas, su menor burocratización –en contraste con los servicios de la Administración Pública- facilitan esa labor. Como indica Cabra de Luna (1996:191): *“las entidades no lucrativas crecen sobre la base de nuevos desarrollos llevados a cabo e impulsados por emprendedores”*.

La experiencia desarrollada, junto con las peculiaridades del entorno asociativo, dotan a estas entidades de un conjunto de potencialidades a destacar (Pérez Eransus, 2003; Rodríguez Cabrero, 2003; Cabra de Luna y Lorenzo, 2005). En primer lugar, este tipo de organizaciones tiene, en general, una elevada flexibilidad para adaptarse a los nuevos problemas sociales y una notable capacidad de innovación y de captación de nuevas necesidades. En segundo lugar, su intervención se caracteriza por ser multidimensional e integrar todos los aspectos de la vida de las personas vulnerables o en situación de exclusión. En tercer lugar, su dinámica permite el desarrollo de procesos personales de inserción, que suelen ser intensos y requieren intervenciones a medio o largo plazo. Esto requiere una flexibilidad organizativa, propia de estas entidades, que permite adecuarse a las posibilidades y ritmos de los sujetos que participan en sus programas. En cuarto lugar, los procesos de inserción requieren ser acompañados o tutelados, siempre en una tensión con la autonomía personal. El número limitado de sujetos con los que se trabaja permite mantener procesos de acompañamiento de carácter personalizado. En quinto lugar, la lógica que da forma a estas entidades genera una dinámica adecuada para la integración social. Las claves de cercanía, calidez, flexibilidad... favorecen, como ya hemos comentado, las relaciones interpersonales que permiten experiencias de reciprocidad y de reconocimiento. En sexto lugar, estas entidades cuentan con un capital humano altamente motivado y cada vez mejor cualificado, tanto por lo que se refiere al voluntariado como a los trabajadores asalariados. Por último, el entorno asociativo permite que las personas no deban especificar demandas concretas, sino que en torno a la actividad que se esté desarrollando –por ejemplo, un curso de formación en un oficio- surgen las problemáticas de cada sujeto, así como las herramientas y recursos con que cada persona cuenta para su superación

Pérez Eransus (2003:438) recoge esas cuestiones en lo que sería una descripción “tipo” de los servicios generados por estas entidades para afrontar la exclusión. *“Se trata de actividades en grupos relativamente pequeños, tipo taller, aula, centro de incorporación, con finalidades diversas entre lo formativo, lo ocupacional y lo terapéutico. Sus servicios son más flexibles, con una atención continuada mientras dura la actividad, procesos más lentos y relajados, que suponen un contacto estrecho y permanente en que la relación es más multilateral, entre todos los miembros del grupo y en torno a una actividad de carácter común, más que en orden a la obtención de ciertas prestaciones”*.

Esta descripción se opone a la que caracterizaría a las entidades públicas, más centrada en actuaciones puntuales de escucha, valoración y gestión de prestaciones o del acceso a servicios. Una intervención que no asume un planteamiento integral, y cuyo nivel de rigidez y burocratización implica una atención más homogeneizada. Nos consta que ambos tipos no se corresponden con el binomio público/privado. Es patente –y así lo expresa Pérez Eransus en su exposición- que hay entidades no lucrativas altamente burocratizadas, así como hay experiencias de actuación integral desde los servicios sociales públicos. Sin embargo las dos definiciones tipo recogen claves de actuación realmente existentes y que el discurso mayoritario sí que identifica –con pocas matizaciones- con el

binomio comentado, lo que sirve habitualmente como argumento justificador de la actuación de las asociaciones en labores de bienestar social.

b) El sector asociativo como agente de programas de inserción laboral

En principio, los procesos de inserción tratan de combinar la cuestión del empleo con la de la protección social –la integración laboral y los derechos sociales-. Sin embargo, la población en riesgo de exclusión ha sido ignorada por las políticas activas de empleo, planteándose con ellas acciones de tipo más asistencial. Como indica López Aranguren (2004), las medidas de apoyo a los desempleados –formación, información, orientación, etc.- no tienen como objetivo la creación de empleo, sino el aumento de la empleabilidad de los sujetos. Es decir, prepararles para su acceso óptimo al empleo cuando éste se cree. El problema surge ante la ausencia de medidas de política económica que generen más empleo. En esas condiciones, los programas que gestionan las entidades sin ánimo de lucro no cumplen su función. Por ello se ha criticado el uso de los indicadores de inserción laboral –en vez de establecer otros indicadores de la integración social- para medir la calidad y eficacia de la intervención en los proyectos que llevan adelante las asociaciones en este campo.

La separación entre las políticas sociales y económicas (Rodríguez Cabrero, 2003; Zurdo, 2003; Castel 1997; Zubero, 2000), implica la renuncia al objetivo de la integración, que supone la reincorporación de los sujetos a la condición salarial, de la que, hoy por hoy, sigue dependiendo el acceso a los derechos de ciudadanía. Porque *“una inserción social que no desemboque en una inserción profesional –es decir en la integración- no es sino una condena a la inserción perpetua”*. Un insertado permanente es *“alguien a quien no se abandona por completo, a quien ‘se acompaña’ en su situación presente, tejiendo en torno a él una red de actividades, iniciativas, proyectos. Así en ciertos servicios sociales vemos desarrollarse una verdadera efervescencia ocupacional”*. Para muchos de los beneficiarios de estos programas, *“la inserción ya no es una etapa, sino que se ha convertido en un estado”* (Castel, 1997:436/437).

Las políticas de inserción nacen con un planteamiento de temporalidad, a modo de discriminación positiva que sitúe a las personas en condiciones de integrarse en las dinámicas sociales. *“Con el tiempo deberían desaparecer, para instaurarse un sistema único de protecciones que asegure a todos los ciudadanos un conjunto único de garantías legales”* (Castel, 1997:423). Sin embargo este intento fracasa, en la medida en que produce estancamientos en zonas vulnerables que no permiten el acceso a los derechos sociales de ciudadanía. La consolidación progresiva de estas políticas son un signo de la *“instalación en lo provisional como régimen de existencia”* (Castel, 1997:426). La dependencia y control al que se acaba sometiendo a los sujetos es un resultado perverso de estos programas. Los programas que trabajan con personas en riesgo de exclusión en ocasiones asumen unos objetivos de muy bajo nivel en la inserción laboral, renunciando a la dimensión integradora del trabajo y, en todo caso, equiparando integración con la obtención de un empleo –a menudo precario-, instalando a los sujetos en zonas de vulnerabilidad.

Sin embargo sin estos programas –mejorados y complementados con políticas activas de generación de empleo- no es posible iniciar procesos formativos y de acompañamiento como los antes mencionados. Por ello, en cualquier caso, debemos plantearnos qué es lo que aportan estos programas a la lucha contra la exclusión social. La

importancia del trabajo como clave del acceso a los derechos sociales implica la necesidad de potenciar ambos tipos de políticas: las políticas activas de generación de empleo, y las políticas sociales dirigidas a la población vulnerable para aumentar su empleabilidad y que pueda acceder en condiciones igualdad al mercado de trabajo. En este segundo plano inciden básicamente las entidades sin ánimo de lucro.

Se entiende por “empleabilidad” la capacidad de una persona para competir y acceder a un empleo ofertado y permanecer en él. Este constructo va más allá de los elementos de formación y de experiencia laboral –aunque, por supuesto, los abarca- e incluye cuestiones como la formación en cultural general, la adquisición de competencias básicas, genéricas y profesionales, el desarrollo de habilidades sociales y de hábitos para el empleo, así como el desarrollo de redes sociales y vínculos de apoyo. La idea, especialmente en los programas dirigidos a la población de baja o muy baja empleabilidad, es dotar a todas las personas, incluso a las que están excluidas del mercado de trabajo, de las herramientas necesarias para su incorporación. Es decir, se trata de reforzar su capital humano y relacional.

Para ello es preciso, y así se viene haciendo, innovar en el diseño de recursos de incorporación socio-laboral respondiendo a los diferentes niveles de empleabilidad y exclusión social. En ese sentido, se plantea la creación de fórmulas de incorporación laboral intermedias: empresas sociales o de inserción, proyectos formativos, proyectos de seguimiento para la colocación, promoción de empleo protegido, iniciativas para generar experiencia laboral... Entre los programas que las entidades sin ánimo de lucro desarrollan en este ámbito, López Aranguren (2004) destaca los cursos de formación ocupacional, las acciones de orientación para el empleo y asistencia para el autoempleo, los programas de casas de oficio, escuelas taller y talleres de empleo, los programas de contratación de desempleados para la realización de obras y servicios de interés general y social; los programas de garantía social y las empresas de inserción. De ellas destacamos las claves más relevantes que comparten para el desarrollo de itinerarios de inserción: su carácter procesual, con la mirada en el medio o largo plazo; su carácter integral; la necesidad de coordinarlos con diferentes agentes sociales; su flexibilidad y agilidad –adaptables a los ritmos y a las necesidades personales y colectivas-; el papel que en ellos desempeña el acompañamiento; y, por último, su vinculación con el mundo productivo, con una especial atención a los nuevos yacimientos de empleo.

En nuestro caso, y dado en ámbito de nuestro trabajo, describiremos más detenidamente los programas de garantía social. Aunque en primer lugar, dado que también son un recurso desarrollado por algunas de las entidades que hemos entrevistado, haremos una breve mención a las empresas de inserción.

Se trata de empresas con carácter mercantil, pero objetivos sociales, vinculados a los procesos de inserción. Se caracterizan por carecer de ánimo de lucro –los beneficios se reinvierten en la misma empresa, para aumentar su capacidad de incorporar personas vulnerables-, pero también por buscar su viabilidad económica.

Estas empresas, vinculadas a las asociaciones, acogen de manera temporal a personas en situación de exclusión, con el objetivo de realizar con ellas un proceso que incremente sus oportunidades de integrarse en el mercado de trabajo normalizado. En estas empresas, el “trabajo acompañado” aparece como una dinámica que aúna claves propias del funcionamiento del sector productivo, con otras –de tipo protector- propias de los programas sociales. La labor de seguimiento y tutoría de los trabajadores en proceso de

inserción pretende articular tres dimensiones: lo formativo, lo productivo y lo rehabilitador –en el sentido de reconstrucción de vínculos y dinamismos vitales–.

Estas empresas tienen un importante potencial añadido, que supone una ventaja competitiva para ellas (Pérez Eransus, 2003) y que se refiere a la dimensión motivacional, la implicación y el compromiso, la no voluntad de lucro y un cierto grado de trabajo voluntario. Sin embargo, estas claves implican un riesgo importante en cuanto a la calidad del trabajo generado para los profesionales –intensificación de tareas, precariedad, inestabilidad– que requiere analizar con más calma su carácter. Especialmente en un momento en que se está trabajando en diferentes comunidades autónomas acerca de la legislación de estas empresas. Más adelante trataremos la cuestión de las condiciones laborales de los trabajadores de las entidades sin ánimo de lucro.

c) Los Programas de Garantía Social como herramienta para la inserción

En la LOGSE aprobada en 1990, en su artículo 23.2¹², se dan cita dos circunstancias: Por una parte, se reconoce la incapacidad del sistema educativo para escolarizar satisfactoriamente a cuantos están en edad de escolaridad obligatoria lo que supone, tácitamente, admitir la generación de desigualdades desde el sistema escolar. Es por ello que se establece la posibilidad de que las administraciones dispongan lo necesario para que pueda haber programas de garantía social que, efectivamente, supongan en cierto modo unas mínimas garantías para satisfacer las demandas sociales que el sistema escolar está obligado a proporcionar, es decir, el derecho a la educación. Por otra parte, se invita a que tanto entidades locales como entidades sin ánimo de lucro se hagan cargo, junto con la administración educativa, de promover estos programas y gestionarlos.

Estas circunstancias se mantuvieron en su esencia sin alteraciones sustanciales tanto en la LOCE, cuya aplicación fue suspendida a punto de iniciarse, en 2004; como en la LOE. Pese a que la denominación de estos programas ha ido cambiando en cada uno de los textos legislativos, todos reconocen su función –atender a los jóvenes que no han obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria– así como la iniciativa ajena al sistema escolar en su gestión¹³.

¹² Artículo 23 LOGSE:

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.
2. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 De la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.
3. Las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior.
Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
Publicado: BOE del 4-10-90

¹³ Como señala el texto de la LOE en su artículo 30.5, ‘podrán participar en estos programas los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones educativas’.

Estos programas se han venido desarrollando en la Comunidad Valenciana desde el curso académico 1994-1995¹⁴. Esta oferta va dirigida a distintos colectivos de jóvenes, reuniendo en su mayoría una característica común: no haber alcanzado los objetivos de la E.S.O., siempre tras haber puesto en juego todas las demás medidas de atención a la diversidad.

Los Programas de Garantía Social -en adelante PGS- se plantean con un triple objetivo: el del aprendizaje profesional que posibilite la inserción laboral, el facilitar la reincorporación al sistema educativo reglado –o al menos compensar los déficits educativos básicos- y el de contribuir a la maduración de los jóvenes. En ese sentido representan la última oportunidad para muchos jóvenes de ver satisfecho el derecho a la educación, cumplen una función compensatoria y constituyen un paso tutelado en la transición de los jóvenes que más dificultades tienen hacia la vida activa, la vida adulta y el mercado de trabajo.

En principio, los tres objetivos son compatibles y están interrelacionados teóricamente: la preparación profesional para el empleo es el objetivo central, pero los otros dos -formación en conocimientos básicos y desarrollo de la madurez personal- son necesarios para el mantenimiento del puesto de trabajo, si éste se alcanza. En algunos Programas se plantean una secuenciación de dichos objetivos. Así, desde una perspectiva temporal, el primero de los objetivos del PGS es la madurez personal, la primera fase de todo programa consiste sobre todo en el desarrollo de habilidades sociales de las que carecen y que necesitan como medio de relación social y responsabilidad dentro de un puesto no ya de trabajo sino incluso de formación (Marhuenda, 1998).

De todos modos es muy complicada la orientación de los jóvenes hacia la reincorporación a la escuela, dado que ésta tiende a ser percibida como el origen del fracaso escolar. En general, la escuela no representa una salida real para el PGS, aunque sí que lo puede ser la formación, en el sentido de profundizar en el aprendizaje profesional a través de la formación ocupacional. En cualquier caso, por encima de todo tienen un carácter marcadamente terminal, de salida al mercado laboral.

Un rasgo destacado en la configuración de los PGS es la presencia de tan sólo dos adultos a cargo del conjunto del *currículum*. Desde la perspectiva de la función socializadora que desempeñan los PGS (Molpeceres, 1998), este es un factor importante, ya que esos dos adultos se constituyen en las figuras de referencia para los jóvenes, tanto profesional como laboralmente. Dos referentes, ejemplos o modelos de conducta, de relaciones, de actitudes y valores, así como de conocimiento experto.

En particular, en la educación post-obligatoria la socialización de la persona joven es muy importante al suponer también el tránsito entre la adolescencia y la madurez (Zacaré, 1998). En la época actual, en que gran parte del conocimiento que se ha de transmitir en la institución educativa está fragmentado y se presenta bajo la forma de una colección de destrezas -bajo cualesquiera denominaciones: destrezas clave, habilidades sociales, habilidades cognitivas, destrezas de auto-organización, auto-presentación...-; el énfasis en la socialización de los PGS se reviste de importancia y, además, añade valor a la, aparentemente, tarea principal y básica de cualquier programa educativo, más

¹⁴ En Valencia se ponen en marcha por vez primera en el curso 1994/95 con la Orden del 22 de marzo, conjunta de las Consellerías de Educación y Ciencia y Trabajo y Asuntos Sociales (DOGV del 18 de mayo de 1994).

específicamente aun si se trata de un programa profesionalizador: la transmisión del conocimiento.

Las actividades y contenidos se relacionan directamente con los objetivos que tanto expertos como maestros declaran perseguir con mayor hincapié, con independencia de cuáles sean las metas declaradas de los Programas (Marhuenda, 1998). Parece haber –aun dentro de un notable consenso general sobre los objetivos educativos- una cierta división implícita de funciones entre los maestros de formación básica y los maestros de formación específica (Molpeceres, 1998): los primeros priorizan la maduración personal de los jóvenes, mientras que los segundos atienden en mayor medida a la consecución de unos niveles de productividad adecuados para la inserción laboral.

Para los expertos, el objetivo, vinculado a la inserción laboral, es proporcionar a la gente joven tanto el conocimiento como las competencias profesionales y, de manera no menos importante, facilitar a los jóvenes alguna forma de disciplina o hábitos, más que simplemente destrezas. Los maestros de formación básica, por su parte, pretenden proporcionar a los jóvenes la educación general que no han recibido durante su paso por la educación obligatoria y, con una consideración igualmente importante, aumentar su autonomía y madurez personal, lo que se relaciona especialmente con la acción tutorial. El contenido es, por lo tanto, un apoyo que contribuye a estos objetivos, más que constituirse, por sí mismo, en el objetivo manifiesto de los PGS: dotar de destrezas profesionales al más bajo nivel de cualificación de los reconocidos por la Unión Europea. Esta percepción acerca de los fines prioritarios del programa, sin embargo, se ve también muy mediatizada por el tipo de colectivo específico con el cual trabaja cada programa concreto.

Así pues, en cierto modo, tanto la estructura de la plantilla docente y de las áreas del programa como las normas que rigen la organización interna de éste tienden a reflejar la dualidad –e incluso podría decirse la ambigüedad- inherente en el origen de los programas de garantía social, que son simultáneamente herramienta para la inserción y recurso de apoyo para los jóvenes a los que se juzga deficientemente socializados por medio del sistema educativo formal.

Toda oferta de enseñanza se organiza en formato curricular (Lundgren, 1992), a través de códigos que se pueden analizar en función de distintas variables. Dos variables que definen las posibilidades educativas de un código curricular son su estructura y su clasificación (Bernstein, 1998). La estructura tiene que ver con el grado de autonomía que tienen los participantes en el código respecto de la definición del mismo. La clasificación se predica del grado de especialización del contenido que se transmite mediante el código. En el caso de los PGS, la estructura es débil y la clasificación es por una parte débil –son pocas las materias y se presentan casi todas ellas con carácter integrado- y por otra fuerte –el perfil ocupacional de cada PGS en principio es absolutamente independiente de los restantes-. Es decir, en principio, se puede considerar que no existe *curriculum* prescrito alguno. Así parece confirmarlo la debilidad tanto de la estructura como de la clasificación. En la ausencia de esa prescripción, el margen de maniobra de los PGS en tanto que modalidad de enseñanza es enorme, lo que les convierte en un espacio con un importante potencial para la innovación.

En concreto, los contenidos se distribuyen en tres áreas básicamente, cuya distribución semanal es aproximadamente de quince horas de formación profesional específica, seis horas de formación básica y tres horas de tutoría y formación y orientación

laboral, quedando tiempo también para actividades extraescolares -una hora de actividades complementarias-.

Pero, a pesar de esa organización básica, la forma de plantear el proceso de aprendizaje en estos programas adopta una perspectiva diferente a la escolar, siendo esencial su adecuación a los intereses de los aprendices, partiendo de su experiencia vital y planteándole metas útiles a corto plazo, y siendo, además, un aprendizaje centrado en el proceso, en la actividad –especialmente en la relacionada con la profesión de que se trate-, simulando un mundo laboral cuya dinámica tiene poco que ver con la escuela, asociada a menudo con la experiencia de fracaso. Así, el modo en que la formación tiene lugar, en que se transmite el contenido, es lo que permite a estos jóvenes implicarse en los procesos de aprendizaje.

Además, la estructura organizativa de los PGS se mantiene ajena a los procedimientos escolares y está dotada de mucha mayor flexibilidad. Esta flexibilidad se debe plasmar también en las dinámicas organizativas, en las que el papel de educadores y educandos puede hacer que lo organizativo contribuya a la consecución de los fines del código curricular, o bien que dificulte el logro de los mismos. Esto se refiere, por ejemplo, a las decisiones sobre los horarios, los espacios -especialmente importante por la combinación de lugares de aprendizaje que tiene lugar en los PGS, en sus distintas alternativas organizativas¹⁵-, la formalización y el sentido de las relaciones teoría-práctica. Esta autonomía aparece, en principio como algo muy positivo, pero que bien puede resultar una dificultad si se tiene en cuenta las precarias condiciones de trabajo de los equipos educativos de los PGS, y su discontinuidad.

El trabajo es el núcleo -o eje transversal- de los PGS. Así lo ponen de manifiesto no sólo el mismo marco normativo, sino también la organización interna de muchos programas, sus horarios de características laborales, no escolares -aún a pesar de que el calendario sí sea escolar-. También a ello contribuyen las normas de funcionamiento y convivencia, así como el peso dado a las prácticas en el taller o en las empresas y al hecho de que a menudo la formación básica se diseñe de modo articulado con el aprendizaje profesional. En ese sentido es fundamental el hecho de que el personal de los programas sean personas que, en su mayoría, tengan experiencia profesional en el ámbito ocupacional para el que se prepara al joven, y conozcan los mecanismos de funcionamiento del sistema productivo y del mercado de trabajo en ese sector particular.

En cualquier caso, aunque desde la óptica de los profesionales el trabajo esté en la base del programa, también se considera como primordial la recuperación social de los jóvenes. Esto implica que el trabajo se valore no sólo por su potencial laboral, sino como una forma de relación social.

La participación de las entidades sin ánimo de lucro en la gestión de los PGS

Las organizaciones no gubernamentales que han venido participando en la gestión de los PGS desde 1993 han sido, en la mayoría de casos, entidades voluntarias de acción social, dedicadas muchas de ellas a la rehabilitación de personas en procesos de marginación y exclusión y que han visto cómo en la incorporación y reintegración a la

¹⁵ Hay varias modalidades de PGS, en función de la organización de la formación profesional específica: formación-empleo, iniciación profesional y necesidades educativas especiales.

sociedad es imprescindible -si bien no se basta por sí sola- una capacitación profesional mínima que permita su acceso al empleo.

Debido a la forma de gestión de la garantía social -régimen de subvenciones de concesión anual, regulado por una orden, con calendarios excesivamente ajustados tanto en lo tocante a la publicidad de la convocatoria como a la presentación de proyectos y, por supuesto, la ejecución de los mismos¹⁶-, la mayor parte de entidades sin ánimo de lucro que han participado en la gestión de los mismos son entidades que venían trabajando ya con esos colectivos y que han visto en los PGS un instrumento más para poder realizar con los jóvenes un itinerario de inserción sociolaboral, haciendo por lo tanto un uso particular de lo que estaba regulado en los programas. Eso ha permitido que muchas de ellas puedan mantener su relativa independencia -no son los programas su única fuente de financiación- así como incorporar, no sin dificultades, la dimensión del trabajo altruista -difícilmente asumible por proyectos subvencionados pero que, sin embargo, desde las entidades sin ánimo de lucro han dado sentido y eficacia al cumplimiento de los fines que tienen marcados los PGS-. De hecho, algunas de estas entidades de iniciativa social han renunciado, en diversas convocatorias, a subvenciones ya concedidas por considerar que las condiciones de ejecución no eran las adecuadas. Y algunas de estas entidades han buscado así mismo financiación alternativa para llevar a cabo programas formativos que, sin estar sometidos al régimen de subvención, han continuado denominando como programas de garantía social. Aunque, obviamente, las entidades sin ánimo de lucro han entrado al ámbito de los PGS -en la Comunidad Valenciana de forma bastante excepcional y, en cierto modo, generalizada, a diferencia de lo que ha sucedido en la mayor parte de CCAA, en las que o bien los PGS han quedado recludos en los institutos de educación secundaria o bien las entidades sin ánimo de lucro han desempeñado un rol menor en su gestión- porque el Estado ha hecho una cesión de servicios al mercado, y estas organizaciones han entrado a competir en ese mercado junto con otras: entidades locales, gremiales, sindicales, o simplemente academias de enseñanza.

Nos encontramos aquí con una redefinición del rol del Estado en lo que toca a la provisión educativa del sistema reglado -el que regula la LOGSE- que da a los PGS un tratamiento muy similar al de la Formación Ocupacional -que no es competencia del sistema educativo-. Los PGS, legislados dentro del sistema educativo son gestionados por instituciones ajenas al mismo -más allá incluso de la tradicional división entre enseñanza pública, concertada o privada-.

Durante los primeros años de gestión de los PGS en la Comunidad Valenciana, la voluntad política se orientaba a “sacar” los programas de los centros escolares (Marhuenda y Navas, 2003). En 1995 se consolida la tendencia hacia la oferta no escolar de PGS: el 94,3% fueron impartidos por centros no de enseñanza, y sólo ocho PGS tuvieron lugar en centros de enseñanza concertados, mientras que no se realizó ninguno en los institutos de secundaria. En 1996 sólo el 8,2% de los PGS -doce en total- es impartido en centros de enseñanza. Por lo que se refiere a la participación de los institutos de educación secundaria en la Garantía Social hubo de ser estimulada desde la propia administración autonómica, que vio como ningún instituto respondía al primer plan experimental en 1996, y sólo 4 participaban del segundo. Por otro lado, la iniciativa de los ayuntamientos pequeños

¹⁶ Durante muchos años, la subvención cubría exclusivamente el periodo docente de los programas, sin siquiera prever una dotación económica para la programación docente ni para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y la elaboración de la memoria de las acciones formativas.

adquirió desde el principio mucha importancia, de modo que las pequeñas poblaciones tenían PGS sólo en el caso de que la iniciativa fuera del propio ayuntamiento.

En este punto, la Comunidad Valenciana se estaba alejando de la dinámica de la Garantía Social en otras comunidades autónomas, en las que la responsabilidad de los PGS recaía únicamente en los centros de enseñanza secundaria -casos de Navarra y Canarias-, así como del resto de comunidades autónomas., donde los institutos tenían un papel, si no fundamental, sí más destacado. Los años 1999 y 2000 reconducen esta tendencia que, sin embargo, parece haber sufrido un retroceso en el año 2001.

En cualquier caso, en términos generales se puede apreciar un incremento de los programas gestionados por institutos, una ligera reducción de los gestionados por entidades municipales –que aún así siguen siendo mayoría-, y un mantenimiento de las gestionadas por entidades sin ánimo de lucro.

En general, la valoración de los PGS ha ido mostrando sus potencialidades, pero también sus limitaciones, tanto las que se refieren a la escasa participación de los profesionales en la regulación y gestión de los PGS, como las que se refieren al modo de concesión -convocatorias anuales-, al modo de financiación -un sistema de pagos por la Administración que ha generado endeudamiento de entidades promotoras-, al sistema de plazos en las convocatorias -que impide conocer con tiempo las acciones que se van a poder poner en marcha, los recursos metodológicos a preparar, y, a menudo, las necesidades sobre las que hay que realizar inversiones- y a la interferencia de criterios políticos en la concesión de los programas -truncando experiencias formativas muy válidas y desaprovechando equipos humanos e infraestructuras sin que exista una explicación técnica adecuada-.

Todo ello supone graves dificultades para la generación de un tejido social que promueva iniciativas de este tipo, especialmente en la medida en que se trata de entidades sin ánimo de lucro; genera una falta de coordinación entre las instituciones que desarrollan programas, que han de competir por su concesión; y dificulta la creación de equipos estables de profesionales que puedan realizar una planificación adecuada a medio plazo de las intervenciones y de la gestión de las inversiones, generar recursos metodológicos adecuados a estos programas y realizar la imprescindible tarea de seguimiento de los procesos de inserción de los participantes en los PGS.

1.3.2.3. El sector asociativo como cauce de participación política

El Tercer Sector desarrolla un gran potencial para el fortalecimiento de la ciudadanía activa y para transformar los parámetros en los que se insertan la participación social, política y ciudadana. Para ello es precisa una tarea tanto organizativa -de puesta en práctica de modelos participativos de organización y actuación y de generación de redes y espacios de coordinación sectoriales y territoriales en el sector-, como cultural -articulación de discursos y creación de sentidos para la acción-. En este punto nos referiremos a ambas.

a) La experiencia asociativa como aportación a la democracia deliberativa

Ante la crisis de legitimidad de la democracia representativa, la reconstitución del Tercer Sector ha dado lugar a una extensión de la democracia participativa o cívica. Para ello ha sido fundamental la labor de las asociaciones que, como señala Subirats (1999), son el principal elemento constitutivo de la sociedad civil y su manifestación más visible. Su razón de ser social es la promoción de la participación cívica.

La acción asociativa permite profundizar en la “calidad” de la participación, en la medida en que se convierte en escenario y actor de experiencias de democracia deliberativa. Escenario en tanto que su funcionamiento asume esa dinámica, en tensión con injerencias ajenas, liderazgos carismáticos o lógicas jerarquizadoras. Actor en cuanto se implica activamente en las dinámicas políticas, en un ejercicio de corresponsabilidad, aportando al debate político voces y significados particulares, que pasan así a convertirse en públicos. En ese sentido, las asociaciones cumplen un importante rol en la socialización de la democracia (Rodríguez Cabrero, 2003), al posibilitar prácticas sociales y políticas que contribuyen al desarrollo de la democracia interna en las organizaciones del Tercer Sector y el desarrollo general de la democracia política en el sentido de la extensión de la ciudadanía social.

Así, las asociaciones cumplen una doble función: por un lado ayudan al individuo a comprender –y poner en práctica en el grupo- los mecanismos del funcionamiento democrático, y por otro lado, distribuyen el poder entre los ciudadanos. Es decir, se presentan como una *“escuela de ciudadanos y como una estructura de mediación entre estos y los centros de decisión del Estado”* (Cucó, 2004:130).

Sobre la primera cuestión, el hecho de participar en experiencias asociativas permite a los individuos participar en la organización, deliberación, toma de decisiones y planificación de actuaciones, lo que es relevante para el aprendizaje del funcionamiento político. Además la experiencia de pluralidad que puede facilitar el entorno asociativo permite potenciar y encauzar la deliberación sobre las diferencias y la convivencia entre las diversidades. Como indica Walzer (1998:391) *“El civismo que hace posible la política democrática sólo puede ser aprendido a través de redes de asociaciones. A la vez las capacidades que mantienen vivas las redes deben ser promovidas por el Estado democrático”*.

Sobre la segunda cuestión, el Tercer Sector genera oportunidades de participación que permiten la inclusión de los grupos y asociaciones civiles en los procesos públicos de toma de decisiones. La vía “corporativa” –frente a la electoral- puede así constituirse como clave para *“solventar los problemas de gobernabilidad que presentan los regímenes democráticos. Para ello, los grupos de representación de intereses deben canalizar la demanda política y además hacerse cargo de la gestión de algunas políticas públicas y la provisión de ciertos servicios”* (Navarro, 2000:13).

Desde ese punto de vista se asume la tradición asociativa de la democracia, *“donde voluntad y razón se combinan en modelos de argumentación y deliberación en que los agentes no sólo pretenden ser representados, sino participar en la resolución de sus problemas y los problemas que son de su comunidad, sabiendo que estos problemas son ‘cosa pública’, es decir, pasan a tener un sentido universal y, por lo tanto, a afectar al esquema del reparto de los poderes y los derechos de propiedad”* (Alonso, 2000: 184).

En esa línea se sitúan los planteamientos de Cohen y Rogers (1995) acerca de la importancia de recuperar el carácter deliberativo de la democracia mediante la inclusión de grupos de representación de intereses en los procesos de toma de decisiones, de forma directa y adoptando un papel formal en las labores de gobierno. Así, no se trata solo de que la experiencia asociativa suponga una socialización en un entorno participativo y democrático, sino de la creación de oportunidades para que estas entidades se impliquen activamente en la política, de modo especial en la de índole local. Para ello es esencial que estas organizaciones se orienten democráticamente hacia los procesos de toma de decisiones (Cohen y Rogers, 1995).

De acuerdo con estas tendencias, están surgiendo nuevas formas de gestión más descentralizadas y flexibles de los servicios sociales, que dan cabida a nuevos actores en la esfera pública del diseño y decisión –no sólo del consumo- de tales servicios. El papel del asociacionismo es ahí fundamental, ya que puede orientar y organizar activamente las demandas ciudadanas que surgen de los diferentes ámbitos cotidianos, o mundos vitales (García Roca, 1992). Las asociaciones asumen la labor de canalizar demandas parciales y diferenciadas, identificando problemas y *“dirigiendo su atención a unos espacios de necesidad social en gran medida invisibles a los aparatos dispuestos profesionalmente por el Estado, problematizándolos hasta convertirlos en problemas públicos, generales y sociales”* (Cucó, 2004:183). Este modelo mixto de gestión social integra lo público y lo privado, profundizando en las dinámicas participativas de la sociedad. El ámbito del Tercer Sector puede ser, pues, terreno para la formación de nuevos poderes sociales ciudadanos capaces de intervenir también en el terreno institucional.

Las asociaciones que asumen estos planteamientos ocupan *“un lugar complementario y no disruptivo del aparato institucional”*, sirviendo para la canalización de demandas y servicios, a la vez que para aportar nuevos significados y propuestas (Jerez y Revilla, 1997: 35). Así esta red ha permitido la construcción de un Estado social en que las propuestas redistributivas no son sólo función del Estado, sino también de la ciudadanía activa. Pese a los riesgos de que el Tercer Sector sea utilizado para la reducción de los servicios propios del Estado, como plantean las propuestas neoliberales, las posibilidades de interacción entre el sector no lucrativo y el público en la generación del bienestar son múltiples.

Sin embargo, en lo referente a la democracia cívica o participativa, los resultados son ambivalentes. La disolución o crisis de los movimientos sociales de tipo urbano, la fragmentación de los nuevos, su conversión en organizaciones y asociaciones, como vía de estabilidad social y empleo, y la canalización de las energías juveniles hacia el voluntariado, han supuesto una cierta *“integración apolítica de las energías sociales solidarias”* (Rodríguez Cabrero, 2003:33). Es decir, se ha producido una cierta *“funcionalización”* de la solidaridad social. La coexistencia entre la reconstitución de la sociedad civil con una realidad social fragmentada, cuestiona hasta qué punto el aumento de la responsabilidad de la sociedad en cuanto a los efectos sociales de la crisis, ha implicado una profundización real de la participación ciudadana. Sin duda, la expansión asociativa es una medida importante de la reciente reconstitución de la sociedad civil, pero el problema es su capacidad para generar altruismo cívico (Giner y Sarasa, 1997). Las organizaciones no lucrativas desarrollan su objetivo estratégico de participación cívica entre múltiples presiones, colonizadoras por parte del mercado –competencia- y Estado – control supervisor y consideración de las asociaciones como extensión funcional del

mismo-. Esto influye sobre el modo de actuar –empresarialización- y la autonomía o dependencia –financiación- de las entidades (Rodríguez Cabrero, 2003 y 2005).

En este sentido, algunos autores, como Jerez (1997: 18), han señalado la necesidad de repolitizar el ámbito asociativo, de descubrir la dimensión política de la participación. *“Tener la politización del Tercer Sector como meta es la única manera de hacer posible que los papeles y lugares asignados –y conseguidos- por estas organizaciones sociales en la vida pública e institucional desarrollen todo su potencial para construir una sociedad más consciente de los problemas que le afectan y más responsable con la resolución democrática –siempre conflictiva- de los mismos”.*

Además hay que considerar que no todo el espectro asociativo se sitúa en un ámbito de prestación de servicios, sino que algunos grupos generan otro tipo de participación, bien desde la denuncia y la sensibilización, bien desde la generación de espacios de sociabilidad a distintos niveles. De hecho, la heterogeneidad y plasticidad de éste ámbito podría posibilitar una *“división del trabajo entre organizaciones que presten servicios y otras que aboguen por reformas, en la que se busque una retroalimentación de energías, en forma de apoyos cruzados y sensibilización política de espacios sociales marginados de la vida pública”* (Jerez y Revilla, 1997: 37).

En cualquier caso, existe ya un número importante de organizaciones que *piensan políticamente*, es decir, que actúan de acuerdo con una reflexión acerca del modelo de sociedad que se construye con esa acción. Este sector está cada vez más estructurado e interconectado, pudiendo asumir su autonomía como un elemento clave de democratización. Aunque lentamente, se va haciendo realidad la existencia de *“un Tercer Sector consciente de, y activo con relación a, las conexiones y cruces tan inevitables como necesarios de su actuación en el mercado y un espacio político-estatal”.* (Jerez, 1997: 18).

b) La acción asociativa como transformadora de significados

Una segunda cuestión relevante de cara a la comprensión de la dimensión política del altruismo voluntario, es su responsabilización ante los sujetos frágiles y su tarea de portador de derechos y deberes, no sólo para sí mismo sino para aquéllos que no los tienen reconocidos. La dimensión política del reconocimiento de la alteridad pone a las asociaciones en la tensión entre la construcción de una ciudadanía universal, o el mantenimiento de una vinculación social particularista y excluyente de determinados grupos. Ahí radica el reto cultural, que no deja de ser político, del asociacionismo voluntario.

Nada en la cultura considerada *normal* está dirigido al descubrimiento de elementos de transformación; en realidad, *“a los fenómenos que no encajan en el marco cultural dominante ni tan siquiera se les ve”* (Zubero, 1996b: 158). Los excluidos desaparecen y las propuestas alternativas no existen. Es lo que se ha llamado la *política de la desaparición* (Virilio, 1995). Los modelos culturales dominantes, que permiten que determinados grupos mantengan sus cotas de poder, tienden a imponer, especialmente mediante el uso de los medios de comunicación de masas y los códigos definidos por expertos, el modelo homogeneizador que margina la diversidad (Méndez, 2000). Estamos, pues, ante un espacio de conflicto y transformación en el que la acción del sector asociativo puede ser fundamental.

En ese sentido, el Tercer Sector ejerce un influjo sociopolítico que desafía y compete con los mecanismos tradicionales de creación de la opinión pública, de la presión política y de la gestión administrativa de la sociedad. En otras palabras, el tercer sector se ha alejado del comportamiento estrictamente benéfico asistencial para adentrarse en otro muy semejante al que Ulrik Beck (2002) calificó de pre-político (Ruiz Olabuenaga, 2005).

La política difusa que fomentan los movimientos asociativos tiene una repercusión fundamental en la vida cotidiana, cambiando hábitos, reconociendo nuevos derechos, creando imágenes nuevas, ofreciendo nuevas ideas de convivencia, transformando las costumbres, sacando a la luz identidades ocultas por lo hegemónico y ampliando la democracia en la vida cotidiana (Alonso y Jerez, 1997). Es una práctica que interroga a la ciudadanía sobre la pertinencia de reconducir las lógicas del sistema social hacia dinámicas culturales más antropocéntricas.

La idea de que *lo personal es político* se recoge en el concepto, propuesto por Giddens (1995), de *políticas de la vida*, que expresa esa ruptura de la dicotomía público / privado. Este autor sitúa su reflexión en el proceso de individualización reflexiva de la modernidad avanzada para, desde ahí, analizar cómo las opciones individuales configuran realidades que van más allá de ellas mismas. Giddens (1995: 271) define la “*política de la vida*” como aquellas “*cuestiones políticas que derivan de procesos de realización del yo en circunstancias postradicionales, donde las influencias universalizadoras se introducen profundamente en el proyecto reflejo del yo y, a su vez, estos procesos de realización del yo influyen en estrategias globales*”. Se trata de decisiones políticas que derivan de la libertad de elección y generan poder -entendido como capacidad transformadora-. Su objetivo es la creación de formas de vida moralmente justificables que promoverán la realización del yo en circunstancias de interdependencia global. La propuesta de Giddens intenta aunar la capacidad de elegir libremente estilos de vida, con el intento de moralizar la vida social sin incurrir en la intolerancia. En cualquier caso, la política de la vida no sustituye a la política emancipatoria, que, además de crear las condiciones para la primera, persiste tras su aparición (Giddens, 1995).

Las asociaciones actúan como “instituciones intermedias” (Berger y Luckmann, 1997) que posibilitan que los individuos contribuyan de modo activo a la producción del “acervo social de sentido”, transmitiendo sus valores personales desde el ámbito privado a otras esferas sociales. En ese sentido, la solidaridad que se despliega desde lo asociativo tiene un impacto simbólico sobre el imaginario colectivo, en un espacio público no estatal. Es decir, se produce una transición de una esfera individual, grupal y privada a una colectiva, pública e incluso política. “*La solidaridad social como directriz distintiva y específica de las relaciones del Tercer Sector se vuelve un medio de comunicación, un medio simbólico generalizado*” (Donati, 1992: 158). Según Zubero (1996a: 42, cita a Mardones, 1990) el asociacionismo voluntario puede generar *zonas liberadas*, que pongan de manifiesto la posibilidad de otros estilos de vida; se trata de posibilitar espacios sociales en que pueda “*sembrarse y madurar una alternativa cultural y de valores a esta sociedad del tener*”, mostrando en la práctica que sus propuestas de transformación son posibles. Es decir, estamos hablando de posibilitar experiencias alternativas.

Partiendo de la noción del desarrollo sostenible y de la existencia de límites al crecimiento, Zubero (1996a y 1996b) plantea, que una aportación esencial del asociacionismo voluntario puede ser el encauzar una solidaridad altruista, en el sentido de que implica un cierto grado de *abnegación* o de negación de uno mismo. Es decir, una solidaridad que nos obliga a renunciar al disfrute de algunos derechos, en la medida en que

“unos derechos que no sean efectivamente universalizables no pueden ser considerados como derechos sino como privilegios” Zubero (1996a: 46/49). Estas propuestas, asumidas por una parte del ámbito asociativo, plantean que el desarrollo con justicia requiere la ruptura de dos principios que en nuestro sistema aparecen como incuestionables: *“que el nivel y estilo de vida de los más ricos (individuos y países) es innegociable y que tal nivel y estilo de vida será a medio o largo plazo universalizable [...] Así pues, el modelo de solidaridad para el futuro debe consistir, no en repartir entre los menos-iguales el excedente de los más-iguales [...] sino de organizar todo desde los derechos de los menos-iguales”* (Zubero, 1996a: 47). Es lo que este autor denomina una solidaridad *compasiva*, en el sentido de que se adopta la óptica de los que padecen.

Sin duda esa propuesta requiere de una tarea de construcción cultural de significados y valores –o de sentido-, y en ella es fundamental el papel de las asociaciones de voluntarios en la medida en que se articulan como espacios de encuentro facilitadores de experiencias alternativas. El papel de las asociaciones de solidaridad, que no deben renunciar a la reivindicación de la redistribución de la riqueza, se centraría, desde esta perspectiva, en evitar la *desaparición* de los sujetos excluidos de la realidad política -de *polis* y, por tanto, ciudadana-. Esto implica, en palabras de Gorz (citado por Zubero, 1996a: 48), la necesidad de fomentar *“una coalición que apele a la solidaridad del mayor número posible de fuertes con los débiles, en contra de sus propios intereses”*. En la medida en que el Tercer Sector fomente esto se convierte en sujeto transformador.

Su reto es *pensar y hacer pública la alteridad negada* (Alonso y Jerez, 1997: 239), actuando en la generación de espacios de encuentro y vinculación con los sujetos excluidos y codificados como problema o amenaza. Esta acción implica la comunicación con los sujetos, su dotación de recursos para la emancipación y la denuncia de su situación y la creación conjunta de espacios públicos de encuentro y reconocimiento. Desde este punto de vista, sólo si somos capaces de construir la democracia desde la perspectiva de quienes están en la práctica excluidos del sistema, superaremos la tendencia a funcionar desde un concepto restringido de ciudadanía.

Para todo ello las asociaciones voluntarias deben *“actuar, a la manera de una horma, ensanchando el espacio cultural de las sociedades, mostrando las radicales insuficiencias derivadas de la cultura definida como normal, del marco cultural dominante, que llegado un determinado momento se convierte en obstáculo para descubrir y aprovechar las posibilidades de transformación contenidas en la realidad”* (Zubero, 1996a: 50). En síntesis, tienen la posibilidad de orientar su acción para articular experiencias de relación y para la afirmación emancipatoria de identidades negadas o tergiversadas, construyendo vínculos dialógicos –y por tanto de interacción enriquecedora, aunque no exenta de conflicto- y posibilitando un espacio social público abierto a la diversidad.

c) Las asociaciones como generadoras de discurso crítico

De acuerdo con lo expresado, una tarea fundamental de las organizaciones voluntarias es, según Zubero, generar y mantener *marcos dominantes de protesta*, es decir, conjuntos de ideas y de valores legitimadores de la acción colectiva y de sus propuestas. Esta tarea lleva al asociacionismo voluntario ante la posibilidad de constituirse en un reto simbólico.

En la medida en que ese discurso crítico es compartido por más entidades o grupos, el sector asociativo se aproxima a lo que entendemos por movimiento social. Por ello, para comprender esa tarea de transformación cultural del ámbito asociativo, pueden resultar de utilidad los planteamientos que distintos autores (Melucci, 1994; Gusfield, 1994; Snow y Benford, 1988) han realizado acerca de los nuevos movimientos sociales, que se revelan como transformadores o como constructores de propuestas alternativas a la cultura dominante desde experiencias de identidad minoritarias. Estos movimientos intentan mostrar modos culturales diferentes y cuya existencia y expresión pone en evidencia la arbitrariedad de la cultura dominante.

Melucci (1989) señala que los movimientos sociales contemporáneos construyen sus acciones como retos simbólicos a los significados dominantes; es decir, actúan como signos. Considera que las formas de poder actuales se fundamentan en la capacidad de dotar de significado a la realidad. Por ello la acción alternativa crítica se plantea en ese mismo ámbito, proponiendo significados alternativos y revelando la no neutralidad de los significados dominantes, que enmascaran intereses grupales. Es decir, se trata de proponer otra forma de concebir el orden social, descubriendo posibilidades de transformación viables, pero que habían sido ocultadas o tergiversadas por la misma lógica del sistema. Y para ello el asociacionismo puede proponer, no sólo discurso, sino experiencias que hagan realidad una diversidad que encuentre una resonancia cultural en el contexto social.

En esa línea, Touraine (1994) subraya la importancia de que la propuesta de alternativas engarce con sensibilidades existentes en la sociedad. Se trata de modificar la forma de utilización social de recursos *en nombre de orientaciones culturales aceptadas en la sociedad*. Esto no implica el conformismo con lo establecido, sino la necesidad de avanzar desde lo que hay, para ampliarlo, tal como señalaba Zubero (1996a: 54), combinando *“la opción por una realidad distinta, con el conocimiento de las realidades contenidas por la realidad actual”*.

La cuestión es que aunque las definiciones dominantes de la realidad tienden a imponerse socialmente, no agotan los significados existentes. Según Melucci (1994), la dominación se basa en el control de códigos que permiten organizar y decodificar la información y los significados transmitidos socialmente. Ese control no está uniformemente distribuido, por lo que el acceso al conocimiento se va definiendo como forma de poder, clave de discriminación y fuente de conflicto. El conocimiento estructura, establece relaciones, vínculos y jerarquías. Una concreción de esta dinámica es la primacía del saber de los *expertos* o del conocimiento *instrumental* -decodificador de los códigos dominantes- frente al conocimiento *existencial* -generación de sentidos y de códigos simbólicos, incluso alternativos a los dominantes, y su integración en la existencia personal o grupal-. Esa fragmentación -lo instrumental vs. lo existencial- potencia la exclusión de significados -de códigos minoritarios-, de forma que la alternativa de los ciudadanos es convertirse en consumidores de los signos definidos por el código dominante que son interpretados y definidos por los expertos, sin que aquellos tengan que preocuparse por su sentido. Así, las formas de poder se fundan en la capacidad de construir realidad mediante significados (Melucci, 1989).

Pero la acción asociativa trabaja en ese mismo terreno, proponiendo significados diferentes de los difundidos por la cultura dominante. En ese sentido, Snow y sus colaboradores han señalado a los movimientos como portadores y transmisores de creencias e ideas movilizadoras, pero también como agentes productores de significado para los participantes en ellos -militantes, socios, simpatizantes-, sus antagonistas, el público en

general, los medios de comunicación, los aliados potenciales y las élites que toman las decisiones. Están, pues, comprometidos en la política de significación, es decir, en la construcción del sentido en competencia con otros actores sociales (Rivas, 1998). La creación de estos marcos de significado es un proceso dialógico, no exento de conflicto y negociación, dada la heterogeneidad existente en el seno mismo de los movimientos y sus organizaciones.

Esta actividad de significación se conceptualiza como *framing*, enmarcamiento o creación de los *marcos de la acción colectiva*, que son esquemas de interpretación que permiten comprender el mundo, organizando la experiencia y guiando la acción individual y colectiva. *“Los marcos de referencia de la acción colectiva concentran la atención en una situación particular considerada como problemática, producen una atribución de su responsabilidad a determinadas personas o hechos y articulan propuestas alternativas, entre los que se incluye aquello que los actores del movimiento deben hacer para conseguir el cambio deseado”* (Hunt, Benford y Snow, 1994: 228). Esto requiere tres tareas: la creación de marcos de diagnóstico, de pronóstico y de motivación. Los marcos de diagnóstico identifican algunos acontecimientos o situaciones como problemáticas y necesitadas de cambios, y por eso señalan a ciertos agentes sociales como los responsables. El marco de pronóstico establece un plan para corregir esa situación problemática, especificando para ello qué debería hacerse y quién tendría que hacerlo, es decir: los objetivos específicos, las tácticas y estrategias a seguir. El marco generador de motivación establece los razonamientos que justifican la acción a favor de una causa. Implica un proceso de construcción social y el reconocimiento de los motivos e identidades de los protagonistas. Estas motivaciones e identidades compartidas, a su vez, sirven de impulso para la acción colectiva (Snow y Benford (1988), citados por Hunt, Benford y Snow, 1994)¹⁷.

El conflicto que plantea la crítica radica, pues, en la capacidad de resistencia, a la vez que en la capacidad de subvertir los códigos dominantes. Como dice Melucci (1994: 142): *“Nombrar de modo distinto el espacio y el tiempo a través de la construcción de nuevos lenguajes que cambian las palabras empleadas por el orden social para organizar nuestra vida diaria, hacer lugar a la sabiduría más allá del conocimiento, ejercitar una reflexividad afectiva y no instrumental, son formas de organizar e interpretar de otra forma el flujo de información, de designar al mundo de otro modo en la práctica de los movimientos”*.

Esta dinámica de experiencia participativa que se convierte en reto simbólico implica un doble movimiento: la generación y experimentación de nuevos modos culturales y la transmisión de los mismos a la sociedad, mediante acciones expresivas. Esto supone

¹⁷ Planteamientos similares a los de Snow y colaboradores los aportan autores como Gamson (1992, citado por Rivas 1998: 190), al señalar que *“los marcos de acción colectiva tienen tres componentes: el de injusticia, que consiste no sólo en un juicio cognitivo o intelectual sobre lo equitativo sino también en una cognición cargada de emoción; el de agencia, que se refiere a la conciencia de que es posible cambiar las condiciones de la vida social a través de la acción colectiva y faculta a los individuos definiéndolos como agentes potenciales de su propia historia; el de identidad, que se refiere al proceso de definir el nosotros, en oposición al ellos, definición sin la cual la meta potencial de la acción colectiva se queda en pura abstracción”*. El carácter complejo de estos marcos es resaltado por Gerhards (1995, citado por Rivas, 1998: 201), que distingue cinco dimensiones de enmarcamiento: *“encontrar una cuestión del debate público e interpretarla como un problema social; localizar las causas y los agentes causales del problema; interpretar los objetivos y la probabilidad del éxito de los esfuerzos; encontrar y caracterizar al destinatario de la protesta; justificarse como actores legítimos de la protesta”*.

que la dinámica de los movimientos sociales conlleva “*fases de latencia y fases de visibilidad*” (Melucci, 1994: 146). Por un lado existen redes invisibles de pequeños grupos u organizaciones –asociaciones entre ellas– que, desde la implicación personal de sus miembros, experimentan propuestas, modelos culturales y formas cotidianas de organización, a la vez que desarrolla un discurso expresivo de los mismos, se amplían las redes del movimiento y se genera identidad. De esta manera, los movimientos se plantean la necesidad de generar espacios sociales donde experimentar y definir estilos de vida e identidades sociales diferentes, donde elaborar códigos simbólicos alternativos que primen la dimensión comunicativa, expresiva y que permitan y potencien el descubrimiento de la alteridad.

Las redes *emergen* en relación con problemas específicos, mediante acciones más o menos puntuales, conflictivas y socialmente visibles. En esa labor abierta, participan en la construcción de nuevos espacios públicos, como puntos de conexión entre las instituciones políticas y las demandas colectivas, tarea en que el entramado asociativo vinculado a los movimientos cumple la función de operativizar y hacer visible sus propuestas. Los códigos dominantes se enfrentarán de esa manera a códigos o significados minoritarios o alternativos, que pueden dar otro marco significativo a lo vivido día a día, marcos que podrán configurarse como construcciones culturales que vayan siendo cada vez más aceptadas, posibilitando el cambio social desde esa generación de una pluralidad de significados que convivan y se expresen vitalmente.

De acuerdo con lo que venimos exponiendo, cabe preguntarse hasta qué punto el movimiento de solidaridad que configuran las organizaciones no lucrativas puede ser entendido como un tipo particular de movimiento social. Si bien es indudable que hay asociaciones que se implican activamente en diferentes movimientos, a la vez que participan socialmente mediante otras vías más convencionales, esto no es así para muchas asociaciones, más cercanas a lo que Ibarra y Tejerina (1998) califican de “grupos de interés”.

Así, muchas de las entidades centran su intervención exclusivamente en la prestación de servicio, definiéndose como apolíticas, “*no tanto en el sentido de postular una neutralidad partidista para favorecer la socialidad del grupo, sino en el de rechazar un proyecto político fundacional, es decir, que deliberadamente abjuraron de la defensa de un modelo social que ponga en cuestión las relaciones mercantiles y de poder dominantes*” (Ariño y Cucó, 2001:29). Si bien los mismos autores afirman que muchas entidades sí que participan de un proyecto político, constituyendo “*la parte instituida de una movilización social por la ciudadanía activa y solidaria*” (Ariño y Cucó, 2001:30).

A este respecto, es incuestionable que el asociacionismo encauza una sensibilidad social existente que ensalza el valor de la solidaridad, lo que legitima la acción de las asociaciones y las sitúa en una posición de transmitir nuevos significados al “depósito de sentido” (Berger y Luckman, 1997) de nuestra sociedad. El número de asociaciones y la participación en las mismas está en alza, y la presencia de la solidaridad en el discurso público puede provocar conductas consecuentes con el mismo, generando experiencias y espacios de sociabilidad, vínculo y encuentro, y dando lugar a esa tarea de ensanchamiento cultural que venimos comentando. Pero, como plantean Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (1999: 68) señalan que la solidaridad presente en nuestra sociedad es una “*solidaridad de demanda, más que de oferta; predicada, más que practicada; consumista y hedonista, más que comprometida y cotidiana; a tiempo parcial, más que de compromiso vital; fragmentada, más que integrada; indolora, más que compasiva y entregada*”. Por ello,

cabe preguntarse por el alcance del altruismo de la solidaridad generada por estas entidades, en el sentido de si genera reconocimiento de la *alteridad negada* por el sistema social o la excluye a la categoría de objeto de intervención.

1.3.2.4. El sector asociativo como generador de empleo

Como ya describimos anteriormente en el segundo apartado de este capítulo, el crecimiento del sector no lucrativo está generando un nuevo espacio de servicios vinculado a la gestión plural del bienestar. Ese espacio requiere una creciente profesionalización de las actividades realizadas por asociaciones y fundaciones, lo que está dando lugar a un aumento del número de trabajadores asalariados que forman parte de estas organizaciones. Aunque los estudios citados anteriormente ofrecen cifras un tanto dispares, debido a la diferente definición del campo estudiado por cada uno, existe un relativo acuerdo en que la aportación de este sector al crecimiento del empleo comienza a ser relevante, y lo será más en un futuro próximo. De hecho, en algunos de esos estudios (Observatorio Ocupacional del INEM, 2000) se habla del sector asociativo de acción social como si de un nuevo yacimiento de empleo se tratase. Sin duda esto condiciona las dinámicas internas del campo, tanto en el sentido del mayor alcance de los programas desarrollados, como en el de sus necesidades económicas o en el del riesgo del debilitamiento de la dimensión participativa y voluntaria, cuestión que recogeremos al hablar de los retos del sector.

No vamos a volver aquí sobre los datos que ya expusimos al hablar de la dimensión del sector. Tan solo recordaremos que el incremento del empleo en el sector no lucrativo en España era especialmente relevante en el ámbito de las entidades dedicadas a los servicios sociales (Ruiz Olabuénaga, 2000). El ritmo de crecimiento se situaba, según el estudio del Observatorio Ocupacional del INEM (2000) en un incremento medio anual del 7,7%, con un total de 60.000 empleos entre 1998 y 2000, y una previsión de unos 50.000 empleos más en los dos años siguientes. Un crecimiento que adopta un perfil característico, caracterizado por un predominio de los estudios medios o superiores, de las mujeres y de las labores de atención directa sobre las de gestión. Y, a la vez, un crecimiento que genera empleos en los que se observa una alta incidencia del trabajo parcial, de la temporalidad y con bajos salarios, al menos en contraste con el nivel de cualificación.

No obstante hay que matizar que las aportaciones a ese crecimiento son muy desiguales en función del tamaño de las organizaciones: la mayoría de las entidades –algo más del 50%, con cifras que varían en función de los estudios- tienen pocos –entre 1 y 5- o ningún trabajadores asalariados. Se trata de entidades pequeñas, muy dependientes de subvenciones, y que generan puestos de trabajo temporales, vinculados a los proyectos subvencionados –salvo algún puesto ligado a la gerencia de la entidad-, a menudo a tiempo parcial y con un elevado nivel de precariedad, como después comentaremos. En cambio, la gran aportación al crecimiento del empleo en el sector viene de las grandes entidades, que generan un empleo algo más estable.

En cualquier caso, nuestro interés reside en valorar el tipo de empleo que se genera y las dinámicas que éste activa en las entidades como espacios laborales. Se ha producido un incremento del volumen del empleo total generado, pero ese crecimiento no ha redundado en un aumento relativo del trabajo estable y no precario. En ese sentido, diferentes estudios (Rodríguez Cabrero, 1999; Fundación Tomillo, 2000; Zurdo, 2003) observan que el

incremento del empleo generado en el sector está claramente vinculado a la generación y consolidación de situaciones de precariedad, de modo que *“las condiciones de trabajo de los asalariados del sector de ONGs de acción social se concretan en una fuerte extensión del tiempo parcial, una alta temporalidad y salarios relativamente bajos”* (Fundación Tomillo, 2000:63).

Por ello Zurdo (2004:81) habla de *“proceso de profesionalización precaria”* de las entidades voluntarias. Entre las causas reseñadas por este autor para explicar esto se mencionan la dinámica de subvenciones temporales que *“toman la forma de subcontratas de servicios de la administración”*, con cuantías que se sitúan al límite o por debajo de los costes de mercado, cronificando la precariedad. De ese modo se promueve una financiación incierta y ligada al desarrollo de programas, lo que supone un condicionamiento de la gestión de recursos humanos –se fija el número de profesionales, la temporalidad, los bajos salarios, las modalidades de contratación, etc.-. Se trata de una dinámica laboral que introduce un alto nivel de flexibilidad en la gestión de recursos humanos, lo que está relacionado con la dinámica de funcionamiento por proyectos que predomina en el sector.

Aunque por otro lado también influye el funcionamiento de las entidades y la existencia de prácticas organizacionales *“de supervivencia en la precariedad”*, como la derivación por parte de la entidad de fondos de un programa para cubrir los déficits de actuaciones no subvencionadas o para cubrir las necesidades de funcionamiento de la asociación. Incluso en ocasiones se observan prácticas irregulares –fraudes en la contratación, intensificación horaria, inseguridad laboral, etc.- que llevan a Zurdo (2003:248) a hablar de una *“economía sumergida en torno a las entidades voluntarias”*, que además estaría fiscalizada y permitida y de algún modo potenciada por las agencias públicas de asuntos sociales a través de políticas de supervisión y control de las subvenciones. Además esta dinámica se vería reforzada por la tensión competitiva entre entidades sin ánimo de lucro, que les hace decantarse por la opción del *“crecimiento a cualquier precio”*, para no perder oportunidades de subvención, para incrementar sus posibilidades de financiación futuras.

Por otro lado, a menudo a las críticas a la precariedad del sector se contraponen el talante altruista de los *“profesionales vocacionales”*, que anteponen la realización profesional en su trabajo –o su sentido- a las condiciones asociadas al mismo –temporalidad, bajos salarios...- optando por ese trabajo precario frente a otros trabajos más seguros en otro sector. Sin embargo a tales argumentos podemos oponer dos respuestas (Zurdo, 2004). En primer lugar, esos profesionales que optan por trabajar en las entidades pese a sus condiciones no son, ni mucho menos, todos los trabajadores, ya que muchos permanecen en esos trabajos precarios solo hasta encontrar algo mejor –es decir, lo utilizan como vía de inserción-, o bien hasta que sus condicionantes de *“vida adulta”* –necesidades económicas o temporales de tipo familiar- les reclaman priorizar las condiciones a la satisfacción o el sentido. Y, por otro lado, aún en el caso de la opción por trabajar en tales condiciones, el sentido o la satisfacción no niegan la precariedad –aunque maten su peso en la integración laboral (Paugam, 2000).

En torno a la tensión entre trabajo asalariado y voluntario se pueden definir dos posiciones extremas contrapuestas (Zurdo, 2003): la intervencionista –toda actividad voluntaria debería convertirse en trabajo asalariado- y la liberal –el trabajo asalariado, en buena parte, debería ser asumido por los ciudadanos como vía de reactivación y responsabilización de la sociedad civil-. El peligro de la primera es la desaparición de la dimensión participativa; el de la segunda es el abaratamiento de costes y la desregulación

de la actividad protectora. De modo que el equilibrio entre las dos forma parte de los retos del sector.

En primer lugar, la tendencia profesionalizadora vinculada a la gestión de servicios que se está consolidando en el sector asociativo plantea el riesgo de que se reduzca el peso de la dimensión participativa de las entidades, entendida como desarrollo cívico-democrático, que es una de sus características definitorias. Como indica Zurdo (2003:250), para algunas de estas entidades, *“el modelo de referencia no es el asociacionismo – participativo-, sino organizaciones con una acción voluntaria caracterizada por la asistencia –prestación de servicios- y una actuación progresivamente profesionalizada desde el punto de vista funcional –articulado sobre conocimientos técnicos-“*.

Por otro lado, como indica Rodríguez Cabrero (1999:22) *“la entrada en las entidades sociales como voluntarios suele ser el inicio de un proceso cuya culminación es la profesionalización dentro de la entidad”*. No solo se posibilita la posterior incorporación laboral a la entidad en que se desarrolle la labor voluntaria, sino que también facilita la proyección laboral externa hacia otras entidades sin ánimo de lucro o empresas. En ese sentido el voluntariado se puede concebir como un medio para incrementar la empleabilidad, mediante la adquisición de experiencia profesional y capital relacional (Callejo, 1999; García Campá, 2001, Zurdo, 2004)

Esto puede dar lugar a que las entidades sin ánimo de lucro se conviertan en espacios de transición al mercado de trabajo para jóvenes cualificados sin empleo (Alonso, 1999). Se trata de una dinámica legítima para el trabajador joven, pero que puede ser utilizado por las entidades para abaratar costes. Así, esa concepción del voluntariado como un recurso de aproximación al mercado de trabajo, puede afectar a su dimensión de participación social, además de contribuir a la degradación de las condiciones de empleo en el sector (Zurdo, 2004).

En segundo lugar, un conflicto distinto surge en torno al uso del voluntariado como sustitución de trabajadores asalariados. Sin plantear la generalización del fenómeno, Zurdo (2003) señala que hay entidades en las que ya no se trata de incorporar personas a un proyecto asociativo, sino de incrementar la cuota de la entidad en labores paliativas, es decir, aumentar su productividad y su competitividad, mediante un uso meramente instrumental del voluntariado como fuerza de trabajo. La generalización de este tipo de prácticas supondría un riesgo de *“desalarización de los profesionales del cuidado”* (Zurdo, 2003:252), vinculado a una dinámica de ahorro presupuestario, posibilitado desde la creciente profesionalización funcional del voluntariado y justificado ideológicamente sobre un discurso en torno a la responsabilización de la sociedad civil. El problema, según este autor, aparece cuando se desdibujan los perfiles asociativos –los fines de la organización pasan a ser la autopropetuaación y el crecimiento- y cuando esta tendencia “de sustitución” está planificada desde puestos de gestión o instancias políticas como modo de ahorro de costos sociales.

1.3.3. Potencialidades y retos del sector asociativo

Como hemos ido comentando a lo largo del panorama trazado en las páginas precedentes, el sector no lucrativo de acción social, especialmente las asociaciones y fundaciones que lo configuran, está viviendo una etapa de crecimiento y redefinición. Su heterogeneidad, la diversidad de los retos y expectativas que la sociedad le plantea, las diferentes tradiciones que en él se encuentran, los distintos modos de entender el funcionamiento asociativo, así como las interacciones con el resto de ámbitos sociales – mercado, Estado y grupos primarios-, son factores que implican retos de clarificación, negociación, adaptación o reafirmación. Lo que no admite duda es que este sector se encuentra en un momento relevante en su evolución y en la definición de su papel social, así como de su reconocimiento público.

En ese proceso son muchas las voces que se encuentran, bien para afirmar el potencial que encontramos en estas entidades, bien para alertar de sus riesgos, bien para realizar una crítica de su funcionamiento o de la función social que se mantiene. La mayoría de los autores que han investigado sobre el sector –por ejemplo, Rodríguez Cabrero (2003), Ariño y otros (1999 y 2001), Cabra de Luna y Lorenzo (2005), Jerez y Revilla (1997), Fundación Tomillo (2000), Vidal, (2003), Ruiz de Olabuénaga (2000 y 2005), etc.- intentan trazar un panorama de esos retos y potencialidades. En nuestro caso, recogemos a continuación las claves más comunes a esas aportaciones, resaltando sus vinculaciones con los planteamientos que hemos expuesto a lo largo de este capítulo.

Existe un consenso generalizado en torno al valor añadido de las organizaciones del Tercer Sector de acción social. Un primer factor se refiere a su orientación preferente hacia los colectivos más vulnerables de la sociedad. Las actuaciones generadas buscan la integración de los excluidos, priorizando las necesidades de estos, en general desde su consideración de derechos sociales. De hecho, su vinculación al desarrollo de políticas de bienestar se legitima básicamente desde esta sensibilidad diferencial.

En segundo lugar, las entidades asociativas son espacios de participación, que promueven la democratización de la vida ciudadana, tanto en su calidad de agentes sociales que canalizan las aportaciones críticas y propositivas de los ciudadanos, como en cuanto a su funcionamiento interno, que, en buena medida se fundamenta en dinámicas participativas. Estas entidades gestionan programas y servicios en los que al mismo tiempo se promueve la participación social de los afectados, del voluntariado y, en general, del conjunto de la sociedad favoreciendo una sociedad inclusiva.

En tercer lugar, son espacios que permiten experiencias de sociabilidad, de encuentro más allá de los grupos primarios, por lo que son un elemento importante en la creación de vínculos sociales. Tanto en espacios de proximidad, como a través de distintos ámbitos sociales, las asociaciones aportan posibilidades de cohesión social.

En cuarto lugar, el altruismo se convierte en estas organizaciones en un valor central, fuente de motivación y compromiso para las personas –voluntarios o asalariados- que desarrollan sus programas. Ese carácter altruista se vincula de modo especial con el valor de la gratuidad, especialmente vinculado a la promoción del voluntariado como modo privilegiado de participación en la acción solidaria.

Por último, estas organizaciones destacan por su fuerza innovadora y creativa, su capacidad de captar las necesidades, ayuda a abrir nuevas perspectivas en las políticas sociales; especialmente desde la proximidad y la sensibilidad y la experiencia de trabajo con los colectivos más vulnerables.

Podríamos sintetizar el potencial integrador del asociacionismo de acción social bajo la idea de la ciudadanía activa solidaria. Su actuación permite incorporar personas a la acción social, generando experiencias que por un lado son de participación ciudadana, por otro generan espacios de sociabilidad y por otro son vínculos altruistas de solidaridad, es decir, que tienden a incorporar a la dinámica social a los excluidos del sistema.

Sin embargo, es cierto que no todas las asociaciones poseen o desarrollan esas potencialidades. De hecho, el ámbito asociativo es, como hemos ido comentando a lo largo del capítulo, muy heterogéneo. Y en torno a lo que hemos definido como sus valores diferenciales surgen conflictos, polémicas o diferentes aproximaciones. La forma de ir afrontándolas constituye una serie de retos para el sector. De su resolución depende la constitución de un sector asociativo de acción social con la suficiente autonomía económica, credibilidad social y capacidad cívica como para ser un agente institucional imprescindible en la definición de las políticas sociales.

Como ya expusimos anteriormente, el conflicto entre las lógicas existentes en el sistema social puede generar tanto tendencias integradoras y constructoras de cohesión, como tendencias desestructuradoras que imponen dinámicas exclusoras. Éstas últimas afectan también al ámbito del asociacionismo voluntario. *“El Tercer Sector, pese a su carácter no lucrativo, no es ajeno a las imposiciones derivadas de la financiación, y pese a su definición no gubernamental, puede ser sede de poder institucionalizado. Este espacio tiene un gran potencial para ser instrumentalizado desde la lógica del poder y del beneficio que caracteriza a los otros dos sectores”* (Jerez y Revilla, 1997: 36)

En ese sentido, la colonización (García Roca, 1992) implica el dominio de la lógica de un escenario sobre la de los demás, en la medida en que cualquiera de ellos se convierta en hegemónico en la vida social. Así podríamos hablar de mercantilización, estatalización o comunitarización de la vida social.

- La estatalización supone la imposición al sector asociativo de una racionalidad burocrática y de una dinámica de control, que convierte a este sector en subsidiario de la Administración -por ejemplo, vía subvención-, controlándose la acción ciudadana, instrumentalizándola para intereses partidarios, y eliminando la solidaridad de base que es sustituida por la de “Estado providencia”.
- La mercantilización, que tiende a imponerse a otros ámbitos, elimina la gratuidad propia del asociacionismo, tamizando cualquier relación o vínculo a través de la lógica del intercambio. Además, la no participación en las dinámicas productivas implica, desde esta perspectiva, la no existencia como ciudadano.
- La comunitarización implica el intento de desarticular las estructuras universalistas del Estado, y corporativizar la vida social, dejando los derechos al arbitrio de los vínculos y las relaciones. Como veremos, algunos de los retos del mundo asociativo pasan por superar esas tendencias, manteniendo su propia lógica.

Existe un acuerdo generalizado (Rodríguez Cabrero, 2003) en que las funciones de las entidades voluntarias de acción social pueden resumirse en la reivindicación de derechos, la gestión de servicios, la representación de los intereses de los colectivos más

vulnerables, el impulso de la democracia participativa y el fomento de valores solidarios. Ante el crecimiento de las entidades y el aumento de las presiones y las demandas sociales sobre éstas, surgen diferentes tensiones entre los requerimientos de algunas de estas funciones. En ese sentido, por ejemplo, una de las polémicas relevantes se refiere a la sustitución de las funciones cívicas por las de carácter prestacional –es decir, el detrimento de las primeras en la medida en que las organizaciones se transforman en pseudo-empresas de servicios-. La excesiva dependencia económica de la Administración, puede convertir a las organizaciones en meras extensiones de ésta para la gestión privada de servicios públicos, eliminando la dimensión reivindicativa de su labor. Como indican Alonso y Jerez (1997:247), *“junto a organizaciones que de manera transformada, pero real, tienden a heredar gran parte de los rasgos de los nuevos movimientos sociales, también existe una constelación de organizaciones que o bien son simples captadores de subvenciones, o bien son elementos de tipo confesional o privado cuya acción se limita a mitigar los efectos de la precarización del propio Estado del bienestar”*.

Si bien existe un cierto acuerdo en torno a la importancia de la función reivindicativa de las asociaciones, éste se diluye en los diversos matices que se dan a esa función. Por ejemplo, vinculándola –y en ocasiones diluyéndola- a la realización de los programas asistenciales como medio para el cambio social y para hacer propuestas en política social: estos programas se entenderían como modos de movilización que evidenciaría las carencias del sistema de protección y de los modos de integración social. Mientras que, desde otros planteamientos se vincula la función reivindicativa a las labores de promover una presencia activa en la opinión pública mediante acciones de sensibilización, denuncia, protesta y crítica social –más allá de la realización de acciones asistenciales-.

Frente a estas tensiones se plantea la necesidad de compatibilizar el espíritu crítico y reivindicativo con el de la corresponsabilidad y cooperación constructiva con los poderes públicos, evitando clientelismos. En el fondo (Rodríguez Cabrero, 2003:56) existe un cierto acuerdo en que es la *“promoción de valores de ciudadanía como fundamento y justificación de la actividad reivindicativa y el desarrollo de la participación, (...) lo que da sentido a la gestión de servicios que necesita la sociedad, en particular los grupos vulnerables, o que el sector gestiona en complementariedad con el Estado”*. En última instancia, esto implica la necesidad de conciliar las funciones instrumentales y las cívicas. Se trataría de buscar un equilibrio entre lo reivindicativo y lo prestacional, introduciendo como vínculo el elemento democrático de la participación solidaria.

La proliferación de organizaciones puede llevar tanto a la creación de redes como a la fragmentación. El surgimiento de múltiples iniciativas, que en principio es positivo, puede tener un contrapunto en el carácter excesivamente atomizado e invertebrado del sector, integrado por un sinfín de pequeñas y medianas organizaciones. Cuestiones como la competencia por la financiación o la creación de ámbitos o colectivos de intervención definidos corporativamente pueden generar la ruptura de las redes. La existencia de conflicto es inevitable y necesaria en la medida en que este sector es plural; pero el problema surge cuando los intereses que motivan ese conflicto son básicamente corporativos y no responden a un bien común universalizable.

En ese sentido, una necesidad es la de hacer frente a la fragmentación del sector, que genera dificultades de coordinación, dinámicas de competencia y una baja capacidad de interlocución política. Aún estamos ante una frágil cultura de la colaboración entre las asociaciones, más enfrentadas en una dinámica competitiva particularista por los fondos públicos, en un contexto de recursos escasos. Esto tiene como consecuencia la debilidad del

sector ante la fuerza colonizadora del Estado y del Mercado (García Roca, 1992; Vidal, 2003), que a menudo imponen sus lógicas a las entidades.

Se ha promovido la construcción de entidades de segundo nivel, como plataformas, federaciones, confederaciones y coordinadoras. Pero esas realidades no generan un trabajo permanente en red, sino que se constituyen bien como vía de acceso a la financiación pública, bien para responder de modo puntual a determinados factores coyunturales que activan la voz crítica o propositiva de las entidades. Por otro lado, el funcionamiento de estas redes se ve afectado por la estructura del sector, muy concentrado en torno a unas pocas grandes organizaciones, que adoptan posiciones predominantes en las entidades de segundo orden, pese al predominio cuantitativo de entidades pequeñas. Y por último, buena parte de las iniciativas de articulación ha sido promovida desde la Administración, como iniciativa para estructurar un sector que aún se concibe como dependiente y subsidiario en las políticas públicas.

El reto fundamental consiste en potenciar una “cultura de cooperación y de coordinación” en el sector, que permite superar los particularismos –las identidades o afinidades corporativas-, de manera que prime la actuación global sin dejar de pensar en los objetivos propios, ni interferir en la descentralización de las estructuras organizativas. Esto permitiría superar fórmulas de trabajo individualistas o corporativas que no contemplan la posibilidad de operar en red y, por tanto, sumar esfuerzos y poner en práctica el principio de solidaridad cooperativa, que identifica al Tercer Sector (Cabra de Luna y Lorenzo, 2005).

Un importante conflicto en cuanto a la definición del sector y sus objetivos, más o menos universalistas, está representado por las tendencias que plantean el asociacionismo como refugio ante una sociedad compleja, en la que no se encuentran referentes de sentido, y con riesgos y amenazas indeterminados. Ante la amenaza de la anomia, los espacios asociativos aportarían, desde esta perspectiva, experiencias afectivas y de seguridad, útiles para la identificación con el grupo.

En esa línea se sitúa la tensión generada entre el universalismo cívico y el particularismo defensivo (Rodríguez Cabrero, 2003) que arraiga en algunas entidades asociativas, y que sería una muestra de la colonización de la lógica comunitaria sobre la asociativa. Encontramos situaciones donde el miedo a perder posiciones sociales, niveles de bienestar o espacios de autonomía y el pánico al otro considerado como un extraño y un competidor, producen una red de situaciones reactivas con potencial de generalizarse, perdiéndose el sentido universalista y público de la acción colectiva (Alonso y Jerez, 1997). La acción social tiende a tomar una forma mucho más corporativista, en función de intereses particulares de grupos de interés muy concretos y, a veces, exclusores. Dentro de estos procesos de movilización social existen tendencias extremas que se concretan en las manifestaciones xenófobas, antidemocráticas y antiuniversalistas que se han dado en distintos países europeos (Jerez, 1997). Así aparecen antimovimientos sociales que tienden a negar las identidades de los sujetos frágiles y a encerrarse corporativamente en grupos defensivos o, en menor medida, agresivos (Alonso y Jerez, 1997).

Beck (1998) define como sociedad de riesgo a la sociedad de la modernidad avanzada, ya que su reto no es tanto repartir las riquezas producidas como distribuir las amenazas engendradas por la misma sociedad. El cambio de valores que esto supone comporta una reestructuración de las fuentes de consenso y de conflicto, dando lugar a nuevas formas de acción y organización social de carácter defensivo, que se plasman en el

síndrome “sí, pero no en mi pueblo”. *“Esta solidaridad defensiva se ha convertido en una poderosa fuerza política de las sociedades modernas, que se basan en un movimiento social informe, de articulación y desarticulación coyuntural, constituido por la argamasa heterogénea de iniciativas ciudadanas que responden con celeridad a las amenazas locales de la basura tóxica y se hallan cimentadas sobre un estado firme de creencias. Es la comunidad que se revela contra la sociedad”* (Ariño, Aliena, Cucó y Perelló, 1999: 570).

Un reto fundamental se refiere al afrontamiento de la dependencia financiera de las entidades. La búsqueda de financiación condiciona la acción de las asociaciones, bien porque no pueden afrontar los gastos de sus programas, bien porque la concesión de ayudas puede resultar en una presión para actuar en alguna dirección determinada. La financiación suele ser pública, vía contribuciones privadas -donaciones de particulares o subvenciones de entidades mercantiles- o por autofinanciación -cuotas de socios o acciones para generar ingresos, como la prestación de servicios de precio solidario-.

Algunos efectos de la dependencia económica que pesan en el quehacer asociativo son la incertidumbre anual acerca de la concesión de la financiación, lo que implica la precariedad en algunos aspectos de la intervención; la creación de una situación de competencia entre las entidades afines por el reparto de recursos; el desarrollo de una cultura clientelar; y, en el caso de las ayudas de entidades privadas, la posible existencia de intereses -fiscales, publicitarios, de generación de mercado, etc.- que cuestionen el carácter no lucrativo de la iniciativa. Por ello, parece esencial para la autonomía del sector la existencia de una financiación mixta, que utilice las tres vías mencionadas, a la vez que la vía de la financiación pública genere sistemas más estables.

Otro reto lo constituye la necesidad de redefinir las relaciones entre el sector del asociacionismo voluntario de acción social y la Administración. En términos generales (Ruiz Olabuénaga, 2000; Rodríguez Cabrero, 2003) existe un acuerdo en que se ha producido un paso desde los planteamientos basados en la confrontación, hacia los que enfatizan la complementariedad, si bien con diferentes matices, relacionados con la relevancia que se le dé a la labor crítica sobre las políticas públicas, que requieren una independencia por parte del mundo asociativo. En cualquier caso, existe acuerdo en la necesidad -y en la dificultad de conseguirlo- de que las relaciones se realicen en plano de igualdad, superando la actual asimetría y las dependencias financieras y en la capacidad de definir las bases de la política social. Esto requeriría por parte de la Administración la redefinición del papel subsidiario al que había vinculado a la iniciativa social, así como a revisar sus procedimientos burocráticos y de control -necesarios, sin duda, ya que es responsabilidad suya el garantizar el uso social de los recursos-, introduciendo sistemas -por ejemplo de tipo auditor- y criterios -más sociales y menos economicistas- que permitan la autonomía de las entidades asociativas y la consideración de su valor añadido.

Sin embargo, por otro lado se admite que el sector asociativo no está preparado aún para esa relación de igualdad, ya que ello supondría al menos una mayor vertebración interna -en la línea de lo comentado anteriormente- y la generación de medios alternativos -o complementarios- de financiación, lo que implica que las entidades se aproximen -con mucha cautela y prevenciones- a dinámicas más vinculadas al mundo de las empresas.

En ese sentido, otro reto es la definición de las relaciones con el sector mercantil. Si bien éste despierta no pocos recelos en las asociaciones, existe una cierta conciencia de que el crecimiento de éstas, el aumento de las expectativas sociales sobre ellas y la necesidad de responder desde una actuación autónoma -especialmente en el sentido financiero- y que

requiere una cierta profesionalización, son factores que empujan al sector hacia dinámicas propias del mercado. Una conciencia, no obstante, que no renuncia al carácter no lucrativo, sino que asume la necesidad de introducir dinámicas nuevas en las asociaciones. Por ejemplo, en ese sentido se menciona la necesidad de recurrir a la prestación de servicios y su comercialización como forma de financiación, o de fortalecer el ámbito de la economía social de estas entidades, lo que supone la *“creación de empresas u organizaciones no lucrativas que desarrollen actividades lucrativas”* (Rodríguez Cabrero, 2003:566), mencionándose expresamente las cooperativas sociales, los centros especiales de empleo y las empresas de inserción.

Sin duda las asociaciones muestran una prevención ante la injerencia o competencia de la empresa en los ámbitos sociales que resultan más lucrativos –por ejemplo el de los cuidados a la tercera edad-. En esa competencia, el planteamiento ágil, eficazista, profesionalizado y desvinculado de toda dinámica crítica, que se percibe como más propio de las empresas, se opone al valor añadido de las entidades voluntarias, que aportan un itinerario –a menudo innovador- en el ámbito social, una legitimidad, una capacidad de movilización de recursos voluntarios y una proximidad y una capacidad de responder a la realidad de las personas–especialmente a los más débiles y una capacidad de innovación. Sin embargo, la capacidad de gestión y el potencial económico autónomo de las empresas son factores que las asociaciones solo podrán afrontar a partir de esfuerzos de transformación de sus dinámicas organizativas y del establecimiento de alianzas de cooperación entre ellas.

En ese sentido, existe una prevención a la desnaturalización de la dinámica asociativa en la medida en que la competencia con las empresas requiera la asunción de prácticas mercantiles ajenas a las asociaciones. A pesar de que existe una aceptación generalizada de la importancia de mejorar las dinámicas organizativas y los procedimientos de gestión, no se considera que esa mejora implique la imitación sin más de los modelos empresariales. Podríamos mencionar, por ejemplo, la adopción de modos de gestión poco participativos y muy jerarquizados y de sistemas de control y sanción que alteren la dinámica asociativa; la profesionalización –precaria, además- de las entidades, minimizando la participación voluntaria, lo que supondría una pérdida de las dimensiones de gratuidad o altruismo; o la conversión de las asociaciones en entidades prestadoras de servicios o en entidades con ánimo de lucro encubierto, desapareciendo su carácter de promoción de la participación ciudadana. En la misma línea, también existe una importante prevención hacia la capitalización del trabajo de las entidades como recurso de imagen corporativa de las empresas a cambio de recursos financieros, si bien son las entidades pequeñas las que más se oponen al mecenazgo vinculado al marketing, siendo las grandes entidades más favorables a su consideración, aunque siempre con condiciones.

Sin embargo también existe el planteamiento que aboga por la aceptación de que las entidades puedan ser desplazadas por la empresa privada en ciertos campos, lo que supondría la dedicación de las asociaciones a abrir otros ámbitos de actividad social, de acuerdo con su potencial de captar las necesidades e innovar en su afrontamiento.

Uno de los principales retos organizativos de las asociaciones se refiere a la transparencia en cuanto a sus proyectos y en cuanto a sus fuentes de recursos y cuentas de resultados. Las expectativas sociales y la delegación de responsabilidades en estas entidades requieren un mayor cuidado de los modos en que éstas rinden cuentas a la sociedad y a sus fuentes de financiación –especialmente la Administración como garante del uso público de los fondos-. Lo que está en juego es la credibilidad social del sector. En

ese sentido, se plantea la necesidad de asumir modos de evaluación claros y transparentes, que permitan a las entidades dar cuenta a la sociedad, a la administración, y que les permitan afrontar controles que garanticen la legitimidad y la calidad de su labor – especialmente controles de tipo auditor, cuyo uso comienza a extenderse por el valor añadido ante la admón. que generan-.

El recelo al control estatal se debe a menudo a los criterios que se utilizan, siendo un reto el desarrollo de sistemas de evaluación cualitativa que permita generar indicadores sociales de resultados adecuados y económicos. Al margen de otros recelos debido a la poca claridad de las prácticas o de las fuentes de financiación.

Por otro lado, se plantea la necesidad de fortalecer y profesionalizar la gestión, y particularmente la económico-financiera (Cabra de Luna y Lorenzo, 2005). En ese sentido se genera una tensión entre la asunción de los métodos empresariales, en función de su eficacia, o la apuesta por una gestión participativa. El reto, desde este punto de vista es combinar la cultura de la participación con la cultura de la gestión (Rodríguez Cabrero, 2003), dando lugar a la gestión participativa de las organizaciones sociales. Se trata de un tipo de gestión específica, que requiere de la participación interna de los implicados en la entidad. En ese sentido, existe el temor a la disminución de la participación de los socios y los afectados en la toma de decisiones, como consecuencia de la mayor profesionalización de las entidades.

El crecimiento de la legitimidad social de las asociaciones pasa por la superación de su actual condición de democracia imperfecta. En ese sentido, surgen tensiones entre las dinámicas participativas y el funcionamiento democrático, frente a las modalidades de gestión más jerarquizadas y directivas. *“Hay organizaciones muy diferentes con relación al grado de democraticidad de su dinámica interna”* (Jerez, 1997: 19). Sus déficits de democracia interna pasan por la necesidad de renovar los grupos dirigentes –a menudo vinculados a liderazgos carismáticos- y por tener una autonomía –tanto del Estado, como de otras entidades que actúan como matriz de las asociaciones- que permita una auténtica toma de decisiones participada. De ese modo se pretende la superación de inercias estructurales y personalistas y la promoción de una auténtica dinámica democrática. Como indica Rodríguez Cabrero (2003), la síntesis necesaria que da legitimidad al sector es el apoyo de ciudadanos, la capacidad de gestión y la democracia interna.

2. El análisis del sector asociativo desde el modelo de las economías de la grandeza

2.1. El carácter performativo de los discursos

Los trabajos de Boltanski ofrecen una concepción performativa del discurso, en dos sentidos principales e interrelacionados: por un lado los discursos constituyen sujetos e identidades; por otro lado, los discursos contribuyen al mantenimiento y reforzamiento o a la transformación de los órdenes sociales, es decir tienen efectos prácticos en el funcionamiento social.

2.1.1. La legitimación de identidades: la noción de c(u)alificación¹⁸

Según afirma Boltanski, cualquier operación descriptiva o clasificatoria, lejos de ser inocente o neutra, tiene un efecto inherente de legitimación o deslegitimación del sujeto -u objeto- al cual se aplica para ciertos tipos de actividad. En ese sentido, la noción de calificación -“qualification”- tiene un doble sentido¹⁹: el ligado a la identificación de lo que se califica, y el relativo a su cualificación.

Otros autores (Sennett, 2000; Honneth, 1997) han elaborado una reflexión similar a ésta en torno a la noción de “reconocimiento”, que tiene una doble acepción: (a) la comprensión de algo o alguien en ciertos términos y (b) la atribución de legitimidad o autoridad a ese algo o alguien. Por eso, cuando se habla de “obtener reconocimiento” para cierta identidad propuesta o deseada, se está haciendo referencia simultáneamente a ambas cosas.

De ese modo, la c(u)alificación es el conjunto de operaciones mediante el cual, simultáneamente

- a) se identifica a los seres -esto es, se les designa como seres de un cierto tipo, o pertenecientes a una cierta categoría-clase, a la vez que se construyen los criterios de pertenencia categorial-

¹⁸ Dada la relevancia de la dualidad de significados que Boltanski otorga al término “qualification”, en lugar de simplemente utilizar la palabra “calificación” para traducirlo, nos permitiremos usar el término construido “c(u)alificación” cada vez que aludamos a él.

¹⁹ El término francés “qualification”, que suele traducirse al castellano por “calificación”, tiene un doble sentido del cual carece en castellano, pero que resulta crucial para entender la mecánica y los efectos de las operaciones de “calificación” en la concepción de Boltanski. “Qualification” significa:

- a) descripción, etiquetamiento o atribución de ciertas propiedades a un objeto; es decir, lo que en castellano solemos entender por “calificación”, y que resulta bastante equiparable a “categorización” o “clasificación”, cuando de sujetos y objetos estamos hablando;
- b) pero también significa el conjunto de atributos o medios que se consideran necesarios para poder actuar en un cierto sentido o lograr ciertos fines; es decir, lo que en castellano traduciríamos por “cualificación”, y que está mucho más cercano a procesos tales como “capacitar”, “legitimar” o “autorizar” a un sujeto para ciertos tipos de acción. En realidad, en castellano también el término “calificar” tiene ese segundo sentido de autorizar o legitimar, como cuando se habla de “calificar” a un alumno en un examen, pero el dominante suele ser el primero, que se impone sobre el otro y hace que tendamos a identificar restrictivamente las operaciones de “calificación” con operaciones de mera descripción o clasificación.

- b) se legitima a los seres -esto es, se les dota de la cualificación necesaria para actuar en ciertas situaciones-

La c(u)alificación, pues, implica la construcción de un marco discursivo –o sistema de equivalencia- en el seno del cual, por un lado, ciertos seres cobran existencia, a la vez que son legitimados para actuar en ciertas situaciones.

El énfasis en ese segundo sentido en que Boltanski emplea el término “c(u)alificación”, es el que nos permite señalar el carácter inherentemente performativo -no representativo- que Boltanski otorga al discurso, que tiene efectos prácticos ineludibles: describir o clasificar a un sujeto de una determinada manera, lejos de reflejar una cierta realidad o ser una operación neutra, implica que se le autoriza o faculta para la ejecución de ciertas acciones y se le limita o desautoriza para la ejecución de otras.

Pero este marco discursivo está obligado a competir con otros marcos discursivos –o sistemas de equivalencia- en el seno de los cuales los sujetos, dispositivos y relaciones “naturales” –o existentes- y legítimos son otros diferentes.

2.1.1.1. Categorización y representación social

La cuestión clave que está a la base de los procesos de categorización se refiere básicamente a identificación de la igualdad entre seres. Según Boltanski, cuando dos sujetos, objetos o dispositivos son conceptuados y tratados como equivalentes, lo son en virtud de un “principio de equivalencia” -al que se refiere también, como “principio superior común”- en referencia al cual se emite el juicio. Pero este principio de equivalencia, que actúa como legitimador de las clasificaciones, no es un criterio meramente descriptivo, sino que es inherentemente valorativo: agrupa y gradúa al mismo tiempo. La operación fundamental que el principio de equivalencia posibilita es la de comparar las personas o cosas con el fin de evaluarlas: el principio de equivalencia permite considerar personas y objetos desde una cierta perspectiva, actuando a la vez como un principio de agrupación y como un principio de ordenación.

La categorización, sin embargo, no es sólo producto de una actividad cognitiva meramente abstracta o conceptual. La creación de clasificaciones y categorías sociales es producto de un esfuerzo colectivo de construcción y representación social que ha de entenderse en un sentido más profundo y complejo.

La cuestión es que los sujetos tienden a designar como especialmente representativos de una categoría a los miembros de aquellos grupos que, a lo largo del tiempo, han hecho más esfuerzos por visibilizarse como tales y han tenido más éxito en la pretensión de vincular sus intereses y preocupaciones con las de una categoría más general que alegan representar. Parece, por tanto, que nuestras representaciones “mentales” de las diversas categorías están estrechamente vinculadas a los esfuerzos que los diversos grupos sociales han hecho a lo largo de la historia por organizarse y visibilizarse socialmente, mediante mecanismos tales como la sindicación y la designación de portavoces o representantes políticos.

Por ejemplo, cuando Boltanski y Thévenot (1983) pidieron a los sujetos que eligieran el caso más representativo –“el que mejor da idea de lo que se incluye en la categoría”- de una agrupación que globalmente comprendía a los obreros cualificados, resultó que el fresador se consideraba mucho más representativo de esa categoría que el

pastelero o el ebanista. Igualmente, un peón de embalaje se consideraba mucho más representativo de la categoría de trabajadores no cualificados que el vigilante nocturno o asistente a domicilio.

La construcción de categorías, pues, es producto de un esfuerzo colectivo de representación. Pero el término “representación” puede adoptar dos sentidos en nuestro lenguaje corriente: el de formarse una imagen mental de algo y el de actuar en nombre de un colectivo. La hipótesis de Boltanski (1982, Boltanski y Thévenot, 1983) es que ambos procesos están íntimamente relacionados: las imágenes mentales que tenemos de los grupos o categorías sociales no están desligadas del proceso histórico de representación pública u oficial de los grupos.

La movilización social, pues, es crucial para el proceso de consolidación, estabilización y legitimación de ciertas categorías. No es sino tras un proceso largo y activo de denuncia y reivindicación social que ciertas categorías llegan a aparecer como evidentes, sin necesidad de justificaciones ulteriores sobre su existencia o realidad. Boltanski (1982) analizó este proceso en relación con “los ejecutivos”, categoría social emergente en Francia entre los años 40 y 60. A lo largo de ese tiempo, los mandos intermedios, sobre todo en un sector comercial y de servicios en creciente proliferación, se implicaron activamente en un proceso de denuncia y reivindicación social, “a la manera de una causa”: se trataba de reparar una injusticia flagrante mediante la visibilización –esto es, la reivindicación de existencia- de un grupo que hasta entonces había estado condenado al silencio –a la invisibilidad, a la descalificación, a la no existencia-. Como consecuencia de este esfuerzo activo por lograr reconocimiento, acabó por imponerse la categoría de “ejecutivos” - “cadres”-, que agrupaba a sujetos de características y trayectorias variadas. La formación de un grupo social y la consolidación de una categoría “cognitiva” resultaron ser las dos caras de una misma moneda.

En definitiva, Boltanski suscribe y documenta las ideas de Bourdieu (1972) sobre la relación entre las operaciones clasificatorias y las intervenciones prácticas: las operaciones clasificatorias no son meramente operaciones cognitivas, en el sentido que suele darse a este término de “mecanismos por los cuales la mente refleja o da sentido a una realidad preexistente o ya constituida”. Las operaciones clasificatorias requieren de intervenciones prácticas, de esfuerzos activos por incidir en la realidad, modificándola en consecuencia.

2.1.1.2. Categorización y juicio

Diversas investigaciones tempranas de Boltanski y Thévenot vienen a mostrar una relación indisociable entre clasificación y juicio. Por ejemplo, Thévenot (1983) llevó a cabo una investigación sobre las operaciones que llevaban a cabo los administrativos para clasificar a los sujetos encuestados en las categorías estándar del censo de ocupaciones, centrándose especialmente en la forma en que afrontaban los casos difíciles. Había veces en que los codificadores de las encuestas tenían la impresión de que las consignas que se les habían dado no bastaban para realizar correctamente su trabajo, y que no podían “fiarse” de la información que le encuestado había dado sobre sus cualificaciones formativas o su estatus ocupacional. Esto sucedía, por ejemplo, cuando detectaban una incoherencia entre estas respuestas y el salario, que despertaba sus sospechas sobre la forma en que se había definido a sí mismo el sujeto encuestado. En estos casos, la comparación entre datos llevaba con frecuencia a cuestionar la titulación o cualificación profesional propuestas por la persona encuestada, y a incluirla en una categoría de rango inferior a la que sus

declaraciones parecían orientarla en principio. Lo curioso del proceso es que el codificador llevaba a cabo esta recategorización del sujeto con firmeza e incluso con una suerte de reprobación casi moral, como si se implicara en una disputa imaginaria con el individuo clasificado; y desplazaba a éste hacia abajo en la escala de orden, tratándole como si hubiera usurpado un estado que no le correspondía: en suma, disminuía su grandeza.

En un estudio sobre las tareas de clasificación realizadas por no especialistas en grupos de unas doce personas, esta relación entre clasificación y juicio también aparecía con nitidez en uno de los ejercicios propuestos (Boltanski y Thévenot, 1983): el ejercicio consistía en negociar una nomenclatura única de categorías a partir de agrupaciones diferentes que cada uno de los participantes había llevado a cabo por separado en la fase precedente. En el curso de este ejercicio, que se presentaba como un juego, los participantes criticaban las propuestas de los otros jugadores no sólo en términos de coherencia lógica, sino sobre todo en términos de justicia. Por ejemplo, argumentaban que era devaluar a una obrera de fábrica equipararla a una asistenta a domicilio, aunque hubieran tenido el mismo nivel de formación y el mismo salario. En otro ejercicio, los participantes competían por adivinar el estatus de una persona desconocida utilizando diversos índices e informaciones que habían de solicitar al director del juego “pagando” una cantidad por los mismos. El acceso a esas informaciones tenía un coste diferencial –por ejemplo, era muy “cara” la información sobre su nivel de estudios, y mucho más barata la información más personal sobre dónde y cómo había pasado sus últimas vacaciones-, y el objetivo del juego era lograr la mejor identificación con el menor coste. Este ejercicio, realizado con el entusiasmo de la competitividad entre jugadores, mostraba que las variaciones en la c(u)alificación se acompañaban de juicios explicitados en forma de reflexiones tales como “la voy a subir un poco”, o bien “la había juzgado mal” –tras enterarse de las lecturas favoritas de la persona oculta-. El vínculo entre actividad cognitiva y evaluación aparecía claramente en la excitación manifestada en el curso del juego.

Las operaciones de c(u)alificación, en consecuencia, siempre implican un juicio. La consolidación de una categoría, o el reconocimiento de la pertenencia categorial reivindicada por un cierto ser, implica un juicio no sólo sobre la justeza –o pertinencia- de tal c(u)alificación, sino también sobre la justicia de la misma.

2.1.1.3. El empleo diferencial de las categorizaciones

Pero quizá los hallazgos más importantes de esta serie de investigaciones se refieren al uso diferencial que los sujetos hacían de los principios de equivalencia y los sistemas de c(u)alificación. Por ejemplo, se solicitó a los participantes en el estudio de Boltanski y Thévenot (1983) que eligieran, entre diversas tarjetas describiendo casos individuales, aquella que mejor reflejaba el contenido de la categoría de “ejecutivos” que habían construido apilando dichas tarjetas en un mismo grupo: se les pedía que seleccionaran la tarjeta que “daba mejor idea” de lo que había en la pila –esto es, en la categoría-. Los sujetos que eran ellos mismos ejecutivos con una posición dominante dentro del grupo tendían a elegir como ejemplo prototípico lo que podría considerarse la representación dominante de la categoría: un varón en torno a 40 años, de alta cualificación educativa, trabajando para una gran empresa, preferentemente del sector servicios, en el departamento de actividades comerciales. Lo mismo hacían las personas completamente ajenas a la categoría de “ejecutivo”, que por consiguiente se sentían poco implicadas en la tarea clasificatoria. En cambio, aquellos sujetos que ocupaban una posición dominada o vulnerable en el campo de los negocios tendían a asignar una posición central dentro de la

categoría a los “pequeños ejecutivos” –autodidactas carentes de titulación que trabajaban en empresas pequeñas-, argumentando que eran más numerosos que los otros y, por consiguiente, estadísticamente más representativos de la categoría “ejecutivo”. En otras palabras, estos sujetos utilizaban las operaciones de c(u)alificación como acción política, recurriendo a la representatividad estadística para cuestionar la representatividad política, y negando de este modo a quienes ocupaban una posición de poder dentro del grupo el derecho de hablar y actuar en nombre del mismo, o de comportarse como si lo encarnasen.

La elección de casos ejemplares de las categorías, pues, no constituía una tarea meramente “cognitiva”, sino que se fundamentaba en principios y argumentaciones de orden político-moral: “ejemplares” no eran sólo –ni siquiera fundamentalmente- los casos paradigmáticos o estereotípicos, sino aquellos casos que “merecían” ser propuestos como ejemplo. En la tarea de construcción de categorías sociales y delimitación de su contenido, los sujetos no sólo expresaban su representación –“cognitiva”- de la categoría, sino también su propia posición social y la manera en que ésta se vinculaba a la representación –“política”- dominante (Boltanski y Thévenot, 1983). En definitiva, en su modo de afrontar las operaciones prácticas de c(u)alificación, los sujetos evidenciaban que éstas no constituyen sólo una operación “descriptiva”, sino sobre todo una operación de legitimación de ciertos sujetos.

De este tipo de observaciones concluye Boltanski que el mecanismo básico de la legitimación es la subsunción de lo particular en lo general. Dicho de otro modo: un sujeto o un objeto obtienen legitimidad para ciertos tipos de acción en ciertas situaciones cuando se les considera “casos ejemplares” en el marco de un cierto sistema de equivalencia. Pero, para comprender mejor el vínculo entre procesos de legitimación y formas de generalidad conviene aludir al trabajo de Boltanski (1984) sobre la denuncia.

2.1.1.4. Los mecanismos de la denuncia y las maniobras de engrandecimiento

La investigación de Boltanski (1984) sobre los mecanismos de la denuncia pone de manifiesto el vínculo fundamental que hay entre la obtención de legitimidad y los procedimientos de generalización. Se analizaron una gran cantidad de “cartas al director” remitidas a la prensa ordinaria que tenían como objetivo denunciar ciertos hechos, y se compararon las que habían sido aceptadas y suscritas por la línea editorial del periódico con aquellas que habían sido rechazadas por juzgarse inadmisibles e incluso absurdas. Dado que los periódicos hacían esta discriminación en base a la sanción de un “panel de jueces” compuesto por personas ordinarias, se pretendía con ello desvelar los criterios en función de los cuales solemos otorgar –o negar- legitimidad a las reivindicaciones y a las denuncias.

Se observó mediante la comparación de diversos aspectos codificados en las denuncias que la búsqueda de legitimidad está sometida a una constricción de generalidad: esto es, los remitentes se esforzaban una y otra vez por evidenciar que sus problemas personales eran, en realidad, injusticias que implicaban al colectivo en su totalidad, y que su reparación exigía un reconocimiento público de la afrenta que habían sufrido. Uno de los resultados principales de la investigación fue mostrar que las demandas de justicia que se consideraban inaceptables –o incluso delirantes- se caracterizaban por una construcción deficiente de la generalidad de la afrenta. Es decir, se desestimaban aquellas reivindicaciones que no lograban presentar la denuncia de un hecho particular como caso ejemplar de una causa colectiva: para que una denuncia se transforme en una causa, es preciso que sea capaz de evidenciar que los intereses particulares que han sido perjudicados

en un caso dado son pertinentes para el interés general y están vinculados al mismo. Al proceso por el cual se desingulariza un caso para poner de manifiesto su carácter general le dio Boltanski (1984) el nombre de “engrandecimiento” –agrandissement-: el objetivo es ganar dimensión, hacerse lo más grande –o general- posible.

El “engrandecimiento”, requisito de la obtención de legitimidad para las reivindicaciones particulares, es en cierto sentido una cuestión “retórica”: exige que el agraviado se presente a sí mismo como caso paradigmático de un cierto tipo de colectivo, del cual es parte y ejemplo. Por consiguiente, exige la construcción y utilización de un conjunto de categorías, fundamentado en un cierto principio de equivalencia, que otorguen coherencia a la denuncia: es decir, que permitan defender que el afectado es sólo una instancia de una clase más amplia; y que, si se acepta el sistema de equivalencia propuesto, la distribución actual es obviamente injusta.

Pero el “engrandecimiento” no es sólo un problema de argumentación, sino – podríamos decir- una cuestión “fáctica”, de forma similar al doble sentido del término “representación” al que aludíamos antes. Uno de los predictores más potentes de la aceptación o deslegitimación de la denuncia era la identidad del denunciante y su relación con la víctima de la ofensa. Cuando la denuncia la efectuaba una institución o un colectivo que asumía el caso en cuestión como causa propia –o, en su defecto, una persona que alegaba representarlos, por ejemplo en calidad de presidente- en lugar de un particular, la aceptabilidad de la denuncia se incrementaba en consecuencia. Además, si existía un vínculo particular entre denunciante y víctima –máximo en caso de coincidencia de ambas figuras-, la denuncia tenía mayor probabilidad de ser desacreditada y, consiguientemente, desestimada. El “engrandecimiento” es, pues, al menos en parte una cuestión de “enrolamiento” (Callon, 1986): cuanta más gente consiga interesar un caso, enrolándolos en su defensa, mayor evidencia constituye este hecho de su generalidad.

Boltanski (1984) analizó también las relaciones entre la forma de la denuncia y su aceptabilidad, concluyendo que los elementos idiosincráticos perjudicaban las pretensiones de legitimidad. Por ejemplo, una carta escrita a mano tenía más probabilidades de ser desestimada que una escrita a máquina. Por el contrario, una carta avalada por un sello oficial o firmada por alguien en calidad de representante de una institución ganaba en legitimidad. El uso de formas estandarizadas y públicas, tendentes a diluir la singularidad y la particularidad, constituía un requisito importante para la legitimación.

De este modo, son varios los sentidos en que la particularidad parece reñida con la legitimidad de las alegaciones de justicia. Se desestimaban sistemáticamente las denuncias efectuadas por particulares, las que no conseguían enrolar sino intereses particulares en su defensa, las que empleaban formas que resaltaban la singularidad del remitente, las referentes a asuntos y agravios considerados particulares –por ejemplo, una infidelidad conyugal- en favor de aquellas que lograban –en todos esos aspectos- una construcción eficaz de la generalidad del caso.

2.1.1.5. La importancia de las formas de generalidad

Como habrá podido observarse a lo largo de esta exposición sobre los mecanismos de la denuncia, en su esfuerzo por subrayar la naturaleza práctica de las operaciones de c(u)alificación Boltanski postula un isomorfismo –y aborda dentro de un mismo marco analítico- entre los procesos de legitimación de una causa y los procesos de legitimación de una categoría. Una causa obtiene legitimación cuando logra hacer patente que el interés

afectado es de carácter general –y más legitimación cuanto más general sea este interés-. Una categoría obtiene mayor legitimación cuanto más generales sean los criterios y formas en que se fundamenta. Un sujeto obtiene legitimación cuando se le considera un “caso ejemplar” de cierta categoría –esto es, cuando se le c(u)alifica como cierto tipo de actor-. En todos estos procesos, la negación o disolución de la particularidad se halla a la base de la legitimación, y la búsqueda de legitimidad requiere del uso de mecanismos de “engrandecimiento” orientados a velar la particularidad del caso y a enfatizar su vinculación con formas más generales.

Defender este isomorfismo es posible porque hay una simetría básica entre los lenguajes de descripción y los modos de justificación o crítica empleados por los actores en defensa de sus alegaciones. Las “formas de generalidad” -o “sistemas de equivalencia”, o “formas de grandeza”- son aquellos sistemas referenciales que sirven simultáneamente para proponer ciertas categorizaciones –que se entienden pertinentes o “ajustadas”- y para ordenar a los sujetos en función de su valor –fundamentando la posibilidad de distribuciones justas-. En última instancia, tanto los repertorios de categorías como las argumentaciones justificativas que ponen en juego los actores se derivan de un mismo principio de equivalencia. Sobre esta base, Boltanski y Thévenot (1991) procederán a especificar los vínculos entre ciertos modos de designar a los seres y ciertos mecanismos de ordenación y valoración de los mismos. El resultado de este esfuerzo de construcción conceptual es la gramática de las ciudades que expondremos más adelante.

2.1.2. Discurso y transformación del orden social: los mecanismos de la crítica

Sin embargo, las exigencias de generalidad que pesan sobre las denuncias estudiadas por Boltanski (1984) pueden no pesar sobre todo tipo de queja, denuncia o reivindicación de reparación de un agravio, como el mismo autor ha reconocido con posterioridad (Boltanski, 2000). Los autores de las “cartas al director” enviadas a Le Monde se veían obligados a “engrandecer” la afrenta que describían vinculando su agravio particular al interés general porque dicho agravio se sometía al juicio de la opinión pública. no hubiera pesado la misma constricción sobre la queja si ésta se hubiera expuesto a un “juez” de distinta naturaleza –o magnitud-, como puede ser un amigo íntimo.

Dicho en otras palabras: la coherencia o normalidad de la denuncia depende de que los actantes –el denunciante, la víctima, el juez, el perseguidor, la ofensa- tengan la misma dimensión. Para ser considerada normal –que no necesariamente legítima o moralmente justificable-, la denuncia de lo particular por particulares debe realizarse ante particulares allegados –como cuando uno se queja ante un amigo del ridículo en que le puso su mujer- y la denuncia de lo general por colectivos debe llevarse a cabo en el plano público –como cuando un sindicato denuncia ante la opinión pública la injusticia de un convenio colectivo instando por la Administración-. No es normal, en cambio, que un padre denuncie ante la opinión pública a su hijo que le faltó al respeto, o que un particular denuncie a la policía la hipocresía de la clase política en general.

Las coacciones de normalidad que pesan sobre la denuncia dependen, en definitiva, del modo en que cada orden construye la relación de lo particular con lo general. Por ejemplo, en el Antiguo Régimen, en que esta relación estaba construida sobre el modelo de la filiación, los súbditos podían apelar al rey para la resolución de los problemas familiares (Boltanski, 2000). Igualmente Trujillo, “padre de la patria” dominicana, podía reclamar

veneración y honores públicos para su madre al tiempo que distribuía responsabilidades y cargos entre sus hijos, y todo ello lo consideraba normal. En el marco de la democracia representativa, la irrupción de vínculos y figuras familiares es conceptuada como anormal y signo de la corrupción del sistema. Esto se debe que, en la democracia representativa, la relación de los individuos con la totalidad del cuerpo político –la relación de lo particular con lo general- está construida de tal modo que explícitamente excluye los vínculos de sangre o los nombres propios que identifican y singularizan un linaje (Boltanski, 2000).

Hay un cambio fundamental, desde el punto de vista teórico, entre los trabajos iniciales de Boltanski (1984) sobre la denuncia y la propuesta de economías de la grandeza de Boltanski y Thévenot (1991). Si en los primeros se sugería que la construcción de un vínculo entre el agravio particular y el interés público era condición previa para la legitimidad de toda denuncia, en el segundo se reconoce que esta exigencia sólo pesa sobre las denuncias efectuadas en el marco de un orden político concreto: el orden cívico que caracteriza al espacio público en las sociedades contemporáneas. Es en este orden de ciudadanía anónima e impersonal, y sólo en él, en el que el desenmascaramiento de lo particular por debajo de lo general –de la persona singular por debajo del representante o el ciudadano- constituye un escándalo y es fuente de descrédito.

De este modo comenzaron Boltanski y Thévenot (1991) a investigar el modo en que diferentes filosofías políticas a lo largo de la historia han construido y conceptualizado el vínculo de lo particular con lo general. Porque *“la definición de lo que es o no posible hacer valer en público, del género de argumentos y de pruebas que pueden aportarse, de lo que parece aceptable o inaceptable, normal o anormal, lícito o escandaloso, depende del modo en que se constituye, en un régimen político particular, la relación de las partes con el todo”* (Boltanski, 2000:30).

Así pues, el modelo de las economías de la grandeza propuesto por Boltanski y Thévenot (1991) supone el reconocimiento de que existe una pluralidad de sistemas de equivalencia –de principios articuladores de las relaciones de lo particular y lo general- que fundamentan distintas concepciones de lo que es justo y otorgan legitimidad a argumentos y distribuciones diferentes: lo que resulta justo o apropiado en el marco de un cierto orden político y discursivo- y avala las pretensiones de legitimidad de una queja o denuncia, puede ser precisamente lo que la desacredita en el marco de un orden diferente. Por ejemplo, resulta del todo inadecuado tratar a los allegados con las formas frías, anónimas e impersonales que caracterizan los procedimientos cívicos.

Sin embargo, si bien los principios de equivalencia son potencialmente plurales, deben satisfacer una serie de constricciones para poder reivindicar legitimidad: es decir, hay una pluralidad limitada de principio de equivalencia, cuya construcción debe ajustarse a ciertas exigencias. Desde un punto de vista sociológico, estos principios son –y deben ser contemplados como- construcciones históricas, no como principios trascendentales, si bien obtienen una legitimación que les permite trascender el contexto histórico preciso y el ámbito particular en que se originaron. No son, pues, criterios estrictamente contingentes, pero tampoco son universales por principio (Blondeau y Sevin, 2004).

Es importante subrayar que en el planteamiento de Boltanski y Thévenot (1991) los diversos principios de equivalencia no están asociados a las personas o a los grupos sociales, sino a las situaciones. En el curso de un día en la vida de cualquiera, un mismo individuo participa de situaciones que están regidas por principios de equivalencia diferentes e incluso contrapuestos, sometándose a órdenes de grandeza distintos: si en su

trabajo la jerarquía está vinculada a las c(u)alificaciones técnicas, cuando llega a casa la relación con sus hijos se articula sobre la autoridad que otorgan la edad y el estatus de progenitor, y al negociar el precio del piso que desea vender ha de operar en función de las condiciones de oferta y demanda. Es precisamente esa flexibilidad en la utilización de distintos principios de equivalencia la que nos permite reconocer los órdenes de grandeza que gobiernan las diversas situaciones, garantizando la posibilidad de coordinación social, y la que nos otorga –como vamos a ver- la capacidad crítica que ponemos en juego en la vida cotidiana.

La confrontación de distintos principios de equivalencia da lugar a la crítica, y las distintas formas de generalidad resultan especialmente patentes en las situaciones de disputa, cuando los actores se ven forzados a defender su posición movilizandocategorías, argumentos y objetos en los que apoyarse; categorías, argumentos y objetos que no siempre se derivan del mismo orden de generalidad. La pluralidad de principios de equivalencia es prerrequisito para la crítica porque cada principio puede servir para criticar a un mundo fundamentado en un principio diferente. Por ejemplo, el paternalismo es la forma crítica de calificar al mundo doméstico cuando se considera desde el principio de equivalencia cívico: aun cuando las relaciones laborales sólo deberían regirse por las c(u)alificaciones profesionales negociadas por los sindicatos, la patronal trata a los obreros como si fueran niños. De modo simétrico e inverso, el principio de equivalencia doméstico, al enfrentarse al orden cívico, denuncia el carácter anónimo e impersonal de las relaciones laborales “puramente burocráticas”.

2.1.2.1. Las formas de disputa

Sin embargo, no en todas las disputas y denuncias que encontramos en la vida cotidiana se puede hablar estrictamente de crítica: para que pueda hablarse de crítica, es necesario que se pongan en juego –explícita o implícitamente- dos principios de equivalencia diferentes, y hay disputas que no cumplen esta condición. Los litigios son aquella situación de disputa en que se pone en cuestión el orden de grandeza atribuido a los seres en función de un único principio de equivalencia. El litigio se inscribe en un solo mundo que los actores comparten, y que no se discute (Pfister, 2001). Litigio sería, por ejemplo, la reclamación sobre las puntuaciones a que da lugar la aplicación de un baremo para la c(u)alificación de los aspirantes a una plaza en concurso. El desacuerdo, en esta forma de conflicto, suele versar sobre la interpretación de la evidencia que la prueba proporciona, pero no sobre los principios de ordenación que fundamentan el juicio: el baremo mismo no está en cuestión.

Cuando se confrontan, en cambio, dos órdenes de equivalencia diferentes, sea esta confrontación tácita o explícita, nos encontramos ante una forma de conflicto que Boltanski y Thévenot (1991) designan como “diferencia”. Las operaciones a que da lugar la diferencia, que tienen como finalidad la contestación de las pruebas establecidas para ordenar sujetos u objetos, reciben el nombre de desvelamiento o crítica. A su vez, se pueden diferenciar dos figuras fundamentales de esa crítica o confrontación entre principios de equivalencia derivados de órdenes diferentes.

En la primera figura de la crítica, o primer tipo de desvelamiento, no se pone en cuestión el principio que debe regir en la situación, sino que se acusa a uno de los actores de introducir subrepticamente una referencia a otro principio. Éste sería el caso, por ejemplo, cuando se denuncia la injusticia de una resolución administrativa porque, al

conceder o denegar proyectos a las entidades concurrentes, no tiene en cuenta exclusivamente la adecuación técnica y la eficiencia de las propuestas presentadas, sino que se deja influir por la reputación de las entidades que las avalan, favoreciendo a organizaciones más antiguas y consolidadas en detrimento de entidades menos conocidas pero mejor preparadas para la gestión. Esto es lo que se denomina una “transferencia de grandeza” (Boltanski y Thévenot, 1991): en una situación en que debería regir un principio esencialmente industrial de eficacia y cualificación técnica para la gestión, un principio de equivalencia de otro tipo –doméstico y/o vinculado al renombre, en nuestro ejemplo– interfiere y “contamina” el juicio. La exigencia de justicia, en estos casos, consistiría en solicitar que se depuren la situación y la prueba –por ejemplo, que se cuantifique con más precisión el baremo– eliminando el rastro de grandezas alternativas, de modo que las posibilidades de todos los candidatos se igualen atendiendo exclusivamente a la c(u)alidad técnica de sus propuestas.

Una segunda figura de la crítica, que podríamos designar como “radical”, implica la puesta en cuestión del principio mismo que sustenta la prueba. Éste sería el caso, por ejemplo, cuando se alega que la concesión de subvenciones no puede basarse en la concepción técnica “estrecha” de la eficacia que reflejan los porcentajes de inserción laboral, sino que habría de tener en cuenta también un principio de compensación interterritorial o efectuar una cierta discriminación positiva en favor de ciertos colectivos minoritarios con especiales dificultades de inserción. En este caso, la demanda es que se cambie el principio de ordenación de la situación, de modo que las entidades no sean valoradas tanto por su capacidad técnica como por su potencial integrador de colectivos especialmente vulnerables, o por su rol en el desarrollo local. La posibilidad de resolución de la disputa dependerá de la capacidad de una de las partes para imponer un principio sobre otro.

2.1.2.2. Las formas de resolución de las disputas: los efectos de la crítica

Una vez se evidencia que existe una diferencia, y se ponen en juego los mecanismos de la crítica, hay diversos modos de resolver las disputas, que dan lugar a diferentes transformaciones del orden social. Incluso hay formas de resolver la disputa que no originan ningún cambio generalizable. Éste es el caso de los “arreglos” o acuerdos locales, en que cada una de las partes permanece en su mundo, pero los actores se ponen de acuerdo localmente sobre una transacción (Pfister, 2001). Las resoluciones que hacen una “excepción” con un caso determinado atendiendo a sus particulares circunstancias son “arreglos” locales: por ejemplo, cuando se incluye en la lista de empresas subcontratadas una que, sin ser competitiva en términos técnicos o mercantiles, está avalada por un político influyente. Se trata de acuerdos contingentes, privados, que, al ignorar el bien común en favor de los beneficios de ambas partes, no tienen apariencia de justificación. En estos casos, el acuerdo no es generalizable ni implica a nadie más que a los actores presentes. Es provisional y depende muy estrechamente de los individuos implicados, de tal modo que cualquier cambio de persona o contexto lo pone en peligro. Además, puede ser fácilmente cuestionado cuando una situación actúa a modo de prueba y pone en evidencia la debilidad del acuerdo. Cuando de “arreglos” se trata, no nos movemos en un régimen de justificación.

Las operaciones de la crítica, en cambio, que sí se someten a los imperativos de justificación, dan lugar normalmente a estrategias de resolución con pretensiones de generalidad. La que parece más evidente es la transformación del orden que rige en una

situación determinada, reconfigurando ésta –y las pruebas que la definen- de acuerdo con el nuevo principio de equivalencia propuesto. Por ejemplo, la crítica mercantil a las restricciones que el mapa escolar impone a la libertad de elección del consumidor de servicios educativos puede conducir a la generalización del cheque escolar, dando como resultado una reorganización más mercantil que cívica del campo escolar: el cambio se aceptará como justo o legítimo en la medida en que el discurso sobre los derechos del consumidor logre imponerse sobre el discurso de la igualdad educativa.

Pero no siempre las diferencias resultan en la sustitución de un principio de equivalencia por otro, con la consiguiente suplantación del “viejo” orden por uno de distinta naturaleza. El compromiso, que es una de las formas más habituales de dar salida a una situación de disputa, implica una disposición mutua a suspender la diferencia (Boltanski y Thévenot, 1991). Se evita resolver la disputa recurriendo a una prueba vinculada a un solo mundo, con el fin de que puedan mantenerse y actuar seres pertenecientes a distintos mundos sin que su identificación sea motivo de disputa (Pfister, 2001). En el compromiso, los participantes renuncian a aclarar el principio de su acuerdo en aras del interés general. Por ejemplo, muchos de los sistemas de promoción laboral están fundamentados en un dispositivo de compromiso que aúna y yuxtapone criterios derivados de mundos distintos, como la antigüedad en la empresa –principio de orden doméstico- y la eficacia en los resultados –principio de orden industrial-, sin que el juicio de grandeza que se refleja en la promoción se decante claramente por uno u otro de los sistemas de equivalencia en conflicto.

Siendo una de las formas más frecuentes de resolver disputas, la fragilidad del compromiso radica en que no permite la organización de pruebas de ordenación “puras”, porque el potencial de legitimación se reserva a los órdenes o sistemas de equivalencia que son capaces de explicitar el principio de equivalencia en que se fundamentan –lo que Boltanski y Thévenot (1991) designan como “ciudades”, que abordaremos en un apartado posterior-. Los compromisos son siempre susceptibles de crítica desde cualquiera de los principios de equivalencia que están en disputa –como cuando el joven técnico reivindique su derecho a la promoción en lugar del empleado más antiguo, o viceversa-.

En las situaciones de compromiso son especialmente aptos o valiosos los objetos “equivocos” –esto es, los que están compuestos por elementos que se derivan de mundos distintos-. Pero, para estabilizar el compromiso, es preciso dotarlos de una identidad propia, de tal modo que su forma ya no sea reconocible si se les sustrae alguno de los elementos de origen dispar que los constituyen.

Por último, otra forma de resolver las disputas es mediante los “desplazamientos”, que no suponen un cambio en el orden legítimo –en la medida en que no se sustituye las pruebas vigentes por nuevas pruebas establecidas-, ni apuntan tampoco a un compromiso que formalice dispositivos “híbridos” de ordenación y prueba. Hablamos de desplazamiento cuando los seres hacen pequeños ajustes para mantenerse, transformándose y desplazándose cada vez que su persistencia está amenazada por una prueba difícil o costosa de superar. Por ejemplo, hablaríamos de desplazamiento en el caso de que, para escapar de la disputa en torno a los niveles salariales, una empresa deslocalizara parte de su actividad a lugares con una mano de obra más barata, una menor organización sindical y en que los derechos laborales estuvieran menos desarrollados. Los cambios aquí no entrañan una reconfiguración de las categorías que estructuran la representación del mundo social. Sin embargo, lo que hacen los desplazamientos es convertir en ilegible el sistema de equivalencia. En esa medida se produce una evasión del régimen de justificación –en que la

crítica es posible- para aproximarse más bien a un régimen de violencia. Mientras que en un régimen de categorización o justificación los cambios han de ser identificados y se valora su legitimidad –de hecho ésta es la función de la crítica-, en el régimen de violencia, del que hablaremos más adelante, no existe esa posibilidad.

2.2. Los límites del discurso

2.2.1. Los regímenes pragmáticos

Como indican Blondeau y Sevin (2004), el planteamiento de Boltanski y Thévenot en su trabajo sobre las economías de la grandeza, pretende relativizar y complementar aquellas teorías sociales que ponen todo el énfasis sobre las relaciones de fuerza, sobre las relaciones de interés o sobre la violencia. En ese sentido, Boltanski (2000) expresa querer ir más allá de dos tipos de explicaciones utilizadas por las teorías de la sociedad. En primer lugar, las que hacen referencia a la fuerza y la dominación desde el poder, según las cuales el orden no es sino el resultado de una dominación –una violencia permanente y tácita- de los fuertes sobre los débiles. En segundo lugar, las que se refieren al orden como fruto de la interiorización de modelos culturales o representaciones sociales compartidas que determinan las acciones individuales, otorgando a la coacción el carácter de lo natural.

Frente a estos enfoques, la pretensión de Boltanski y Thévenot es mostrar que las nociones de fuerza –mediante la violencia o la rutina- no dan cuenta de toda relación social, sino que existen situaciones en las cuales las personas convergen en un acuerdo justificable y se someten a las constricciones impuestas por una normatividad o una moral negociada entre las partes.

Desde su perspectiva, hay situaciones en que la resolución de los conflictos o las disputas se produce por la fuerza, indudablemente. Pero también hay situaciones –no todas, evidentemente- en el curso de la vida social en que la resolución del conflicto requiere alcanzar un acuerdo entre las partes. Estas últimas son las situaciones en las cuales se impone a las personas una exigencia de justificación: sus argumentaciones y las razones que proporcionan para sus juicios y acciones deben someterse a ciertas constricciones, o en caso contrario no resultan justificables. Estas situaciones son las que Boltanski y Thévenot pretenden analizar mediante su modelo de las economías de la grandeza. Un modelo que no tiene pretensiones de explicar la totalidad de la acción social, ya que se limita a las situaciones en que existe una dinámica de crítica y justificación, que ellos sitúan como propia del régimen de disputa en la justicia.

Boltanski (2000) describe la existencia de cuatro regímenes pragmáticos de la acción, que son caracterizados en función de su carácter de paz o de disputa, por un lado, y de si colocan las relaciones entre personas y cosas en un marco de equivalencias o fuera de él. De ese modo se perfilan, en primer lugar un régimen de disputa en términos de justicia, referida al principio de equivalencia; en segundo lugar, un régimen de paz en términos de justeza –o pertinencia- igualmente sometido al principio de equivalencia; en tercer lugar un régimen de disputa en la violencia en el que no es posible converger hacia un principio de equivalencia; y en cuarto lugar, un régimen de paz como ágape, también apartado de la equivalencia. En cada uno de esos regímenes, las personas hacen un uso diferente del lenguaje, como veremos.

Esa doble oposición entre regímenes de disputa o de paz y de regímenes bajo equivalencia o fuera de la equivalencia está mediada, además, por la forma que cada régimen resuelve la tensión entre las personas y las cosas. De modo que los regímenes bajo equivalencia asocian personas y cosas, en virtud de un principio de orden superior común,

mientras que en los regímenes fuera de equivalencia las disocian; en concreto, el régimen de ágape desecha las cosas y sólo permite reconocer a las personas, mientras que el régimen de violencia deja de lado a las personas para dar lugar a una realidad de cosas entendidas como fuerzas enfrentadas.

a) El régimen de disputa en términos de justicia

Este régimen pragmático es pertinente en aquellas situaciones que se encuentran sometidas a un imperativo de justificación, bien porque requieren argumentar alguna crítica al orden resultante de atribuir magnitudes a las cosas según un principio de grandeza, bien porque requieren justificar ese orden ante las críticas, o bien porque se busque la consecución de un acuerdo en torno a una disputa.

Para ello los actores deben tener la competencia que les permita producir argumentos aceptables para los demás, y por tanto que se eleven más allá de su propia subjetividad. La pretensión de universalidad de tales argumentos –que es lo que los hace inteligibles y permite utilizarlos en la disputa con otros sujetos- se basa en su ajuste a un principio de equivalencia compartido, en el que se apoyan tanto las críticas como las justificaciones del orden.

En este régimen, a través del lenguaje, los sujetos van más allá de la situación específica vivida -se elevan en generalidad- y explicitan los principios de equivalencia que sostienen el orden de grandeza en una situación, bien para ponerlo en cuestión o bien para justificarlo. Es decir, consideran ese orden, problematizándolo al no darlo por supuesto o no considerarlo como algo irreversible, propio de la cualidad de los objetos -que es lo que ocurre en el régimen de justeza-. Esa posibilidad de acudir a un principio de equivalencia compartido, además, es la clave que permite a los actores ponerse de acuerdo y negociar, por encima del desacuerdo particular que provoca la disputa –es decir, colocando las razones de cada cual en orden a un principio superior común, capaz de articular la negociación.

La disputa en la justicia tiene por objeto principal la mala distribución de los objetos; es decir, criticar –cuestionar el orden de grandeza- es reclamar que los objetos se redistribuyan en una mejor adecuación al principio de equivalencia o principio superior común, que se considera inadecuadamente aplicado, en función de las pruebas que le son pertinentes. De ese modo se introduce a las cosas en el discurso, actuando las personas como “*portavoces de los objetos materiales o inmateriales*” (Boltanski, 2000:108). La vuelta a la situación de justicia requiere, según la crítica, la reasignación, o la reconfiguración de las relaciones entre personas y objetos, en una mejor aplicación del principio de equivalencia.

Tanto la operación de desvelamiento de la dominación como violencia, como la afirmación de la reversibilidad de lo que aparece como irreversible en el régimen de justeza, reclaman un paso al régimen de la justicia. En primer lugar, la denuncia de la realidad como violencia se vincula con la constatación de una urgencia, y el primer gesto de crisis –dirigido a pasar a un régimen de justicia vulnerable a la crítica- consiste en algún tipo de gesto de interrupción de la relación de fuerza.

En segundo lugar, por lo que se refiere a la justeza, la aparición de la conciencia de que las cosas se pueden cambiar y son un producto social implica un cuestionamiento de la aplicación del principio de equivalencia que se suponía –tácitamente- implícito en las cosas.

Si este cuestionamiento, que asume la forma de crítica a las pruebas de aplican el principio de equivalencia –y, por tanto se sitúa en el régimen de justicia- tiene éxito, se produce una crisis que hunde el régimen de justeza, tal como estaba definido –al menos hasta que se sustituido por otro, resultante de la asunción de un nuevo orden de grandeza que de lugar a nuevas convenciones “inscritas en la naturaleza de las cosas”.

Además, las personas pueden salir de la crítica y tender al acuerdo sin necesidad de haberse remontado hasta los principios de justicia que sostienen sus argumentos, bien “*por medio del compromiso o la relativización*” (Boltanski, 2000:60), bien pasando a situaciones en que ya no se busque la equivalencia –como la violencia o el ágape-.

b) El régimen de paz en términos de justeza

En numerosas situaciones, las personas asumen un determinado orden de la realidad, que se convierte en guía implícita de su conducta, sin cuestionar las constricciones que plantea a ésta. Se trata de “*situaciones de ajuste tácito, en las que el orden del mundo parece autoevidente*” (Boltanski, 2000:60) y en las que no se generan argumentaciones críticas contra ese orden, asumido como inscrito en la realidad de las cosas. Este tipo de situaciones son las que Boltanski describe como propias del régimen de paz en la justeza²⁰.

En él, las equivalencias funcionan tácitamente en el uso que las personas hacen de las cosas. El discurso no explicita esas equivalencias: dado que se asume el carácter de irreversibilidad que caracteriza a los objetos, no se hace necesario hacer uso del lenguaje para cuestionar las equivalencias que están “*inscritas en la estabilidad de las cosas y en la firmeza de las personas cuando presentan lo que es constante en ellas*” (Boltanski, 2000:107).

Las cosas –materiales o inmateriales-, presentes entre las personas actúan como guías o constricciones a las que los sujetos se adaptan sin problematizarlas –“porque la realidad es como es”-. Esas constricciones que imponen los objetos y que dictan la conducta de las personas, actúan como convenciones tácitas, cumpliendo la función de armonizar las relaciones y las acciones de las personas.

Cuando las personas pasan de una situación en que se pliegan a las equivalencias tácitamente inscritas en las cosas que les rodean, a situaciones en las que esas equivalencias se problematizan, se hacen patentes y se toman por objeto de disputa, asistimos a un cambio de régimen: de un régimen de paz en la justeza –o pertinencia- a un régimen de disputa en la justicia. Y a su vez, las equivalencias tácitas inscritas en las cosas que hacen posibles relaciones de paz como justeza son el resultado de controversias extinguidas –es decir, de situaciones propias del régimen de justicia- y absorbidas mediante su inscripción en convenciones establecidas, cuyo arraigo dificulta la aparición de un nuevo cuestionamiento.

²⁰ Aunque la traducción –Boltanski, 2000, editada por Amorrrortu- que hemos manejado del texto de Boltanski de 1990 –“Lámour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l’action”. Paris, Métailié-, traduce el término “justesse” por el vocablo “justeza”, nos parece que el sentido que le da nuestro autor podría traducirse con mayor claridad por “pertinencia”. Sin embargo, nos atendremos al término de la traducción para evitar confusiones.

c) El régimen de paz en términos de ágape

El amor –ágape- como modo de relación nos muestra que las personas pueden entrar en relación sin someterse a una valoración desde un principio de equivalencia. Las personas pueden ponerse en presencia recíproca, descartando la equivalencia en la medida en que apartan de su mundo la importancia de las cosas. Es decir: este régimen realiza a las personas en cuanto tales: desaparecen las cosas y las grandezas de las que ellas eran soporte.

Sin embargo el régimen del ágape no puede ser explicitado reflexivamente mediante el lenguaje. Su justificación mediante argumentos que intenten clarificar la situación relacional establecida –a totalizar los objetos que la componen y relacionarlos con un orden jerarquizable- supone el paso a un régimen de justicia referido a un principio superior común, e implica la pérdida de la experiencia de relación como personas, sin referencia alguna a cosas o grandezas que jerarquicen a los sujetos.

d) El régimen de disputa en términos de violencia

Existen otras situaciones en que no es posible un planteamiento crítico –y, por tanto, no cabe hablar de régimen de justicia- debido a la dominación de unos actores sobre otros, generada por una relación de fuerza. Se trata de las situaciones que Boltanski (2000) define como régimen de disputa en términos de violencia.

Este régimen se realiza al margen de cualquier principio de equivalencia, debido a que se concentra en las cosas, ignorando a las personas como tales y abriendo “*la posibilidad de tratar a las personas como si fueran cosas*” (Boltanski, 2000:110). En la medida en que ninguna convención las vincula entre sí, lo ajeno –sean personas u objetos- resulta absolutamente desconocido –se ignora de qué son capaces- y se presenta siempre como fuerzas –potencias- desconocidas que no se realizan sino en el encuentro con otras fuerzas.

La violencia aparece directamente vinculada a la urgencia: el pasaje a la violencia desde otros regímenes implica una “*reducción de las demoras aceptables en la interacción tanto con personas como con cosas*” (Boltanski, 2000:112). Por otro lado, la prueba de fuerza lleva a la destrucción de uno de los contrincantes, a no ser que sea detenida por la intervención de un tercero, ajeno al régimen de violencia y, por tanto, que no está afectado por su urgencia, lo que le permitiría apaciguar la situación, introduciendo la posibilidad de un “retraso” –un signo de rebelión consistente en la interrupción de la relación de fuerza: por ejemplo, un huelga-, que es lo que abre la posibilidad al paso a otro régimen.

2.2.2. La exigencia de justificación

Como hemos visto, no todas las situaciones están sometidas en un mismo grado a un imperativo de justificación. Éste está ligado a la posibilidad de la crítica –para sostenerla o responder a ella-. Pero ni la crítica es siempre posible, ni los actores criticados están siempre obligados a responder argumentando sus posiciones. En ese sentido, Boltanski (2000) plantea que la justicia no es más que uno de los registros capaces de regular las disposiciones sobre las que descansa la actividad social.

Sin embargo, la relevancia de este registro requiere la construcción de un modelo de competencia válido para analizar el sentido de la justicia que los actores ponen en juego cuando argumentan una crítica o se defienden de ella, o bien cuando pretenden salir de una disputa concluyendo acuerdos que se acepten como legítimos. En ese sentido, el modelo de las economías de la grandeza de Boltanski y Thévenot (1991) –basado en la figura de las ciudades- *“tiende a esclarecer los principios de la justicia en los que se apoyan las personas cuando se entregan a la crítica o plantean justificaciones, y a explicitar las operaciones mediante las cuales aseguran lo fundado de sus aseveraciones, relacionándolas con la realidad por medio de pruebas”* (Boltanski, 2000:60).

Esa legitimidad de las justificaciones y las críticas –de los argumentos que se ponen en juego en las situaciones de disputa- remite, en última instancia, a la cuestión del orden o la grandeza relativa de los seres presentes en una situación dada. Para lograr un acuerdo hay que evaluar la grandeza relativa de personas y objetos, de modo tal que la distribución de bienes -materiales o simbólicos- entre las personas sea sancionada como justa. Para ello, ha de estar vinculada a lo que hemos definido ya , siguiendo a Boltanski, como principio de equivalencia -no elegido por las partes implicadas en el juicio y situado por encima de ellas- que sostenga la construcción del orden y permita comparar, con el fin de evaluarlas, las personas y las cosas en una determinada situación. De éste principio dependerá que el orden de magnitud o de grandeza que se use para c(u)alificar a las personas aparezca como justo y no como arbitrario.

Sin embargo, como ya se comentó con anterioridad, no podemos asimilar todas las conductas a un solo principio de equivalencia. En la diversidad de situaciones que se dan en una sociedad compleja, la grandeza de las personas puede ser establecida sobre la base de una pluralidad de principios. Una persona debe ser capaz de pasar en el curso de una misma jornada por situaciones correspondientes a principios de grandeza diferentes, lo que conlleva la necesidad de aceptar que su propia grandeza varíe al pasar de una situación a otra. Además, al ser incompatibles los diferentes criterios de grandeza –cada uno se presenta como universal en la situación en que su validez está asegurada-, las personas deben tener la capacidad de ignorar en una situación los principios sobre los que apoyaron sus justificaciones en otras situaciones.

La comprensión de lo que es justo o injusto desde la definición del bien común que cada principio superior encarna, requiere remitirse a este principio. Pero, además, desde cada uno de ellos, la única forma de considerar a los demás es ignorando lo que constituye su grandeza, es decir, sometiéndolos al orden surgido del principio superior común de esa ciudad. En ella, sólo ese principio está dotado de la legitimidad del bien común de la ciudad, mientras que todos los demás quedan reducidos a la condición de particularidades incapaces de generar bien común. De este modo, *“lo que aparece como miseria por referencia al bien común de una ciudad, caracterizada de manera definida y capaz de suministrar un principio de equivalencia que permita establecer un orden entre las personas y expresar su grandeza, puede a su vez ser considerado grandeza en otra ciudad construida sobre otro principio de equivalencia que la primera ignora”* (Boltanski, 2000:33).

Pero esa diversidad está limitada por la existencia de dos constricciones. El modelo de la ciudad pretende especificar las constricciones a las que ha de someterse cualquier principio de equivalencia para que sea considerado aceptable y, por consiguiente, pueda articular un orden social legítimo. En la medida en que un sistema de equivalencia no se somete a las constricciones de la ciudad carece de legitimidad, por lo que no puede ser

entendido sino como un “revestimiento retórico” de un régimen de violencia; es decir, no se trata de auténticos sistemas de equivalencia.

Las dos constricciones -o limitaciones- básicas de cualquier ciudad -lo que podríamos considerar un orden social potencial con pretensiones de legitimidad- son un principio de común humanidad y un principio de orden, puesto que cualquier sociedad se edifica sobre la tensión entre estos dos aspectos, dando lugar a una tensión entre identidad y diferencia: es decir, las personas tienen en común el ser iguales en cuanto su pertenencia a la humanidad y el estar ordenados -jerarquizados- según un principio de grandeza. La justicia depende de que la distribución entre las personas de lo que tiene valor se realice por referencia a un principio de igualdad. Pero el respeto de ese principio debe tener en cuenta la grandeza relativa de aquellos entre quienes se realiza la distribución.

a) La exigencia de común humanidad hace referencia a la igualdad e identidad fundamental de los seres humanos: es preciso asumir dicha identidad fundamental para delinear los contornos de una comunidad y garantizar la posibilidad de coordinación. En la gramática de las ciudades, esta exigencia de común humanidad se traduce en lo que Boltanski y Thévenot denominan la “dignidad de las personas”: es decir, la postulación de un cierto universal antropológico que legitima el orden de justificación de una ciudad dada. La “dignidad de las personas” es una cualidad que, dado que supuestamente pertenece a la naturaleza esencial del ser humano, garantiza que todas las personas puedan acceder a la grandeza postulada por la ciudad en cuestión. O, dicho de otro modo, es un cierto discurso antropológico que legitima el tipo de orden que la ciudad en cuestión pretende fundar. En la lógica conexionista, por ejemplo, la “dignidad de las personas” es el carácter relacional del ser humano: dado que el ser humano es inherentemente relacional, la grandeza en la ciudad por proyectos está potencialmente al alcance de todos.

b) La exigencia de orden, por su parte, establece un valor relativo diferencial de los seres humanos. En la gramática de las ciudades, esta exigencia de orden se traduce en la contraposición entre el “estado de grande” y el “estado de pequeño”, que reflejan el grado diferencial en que las personas se ajustan al principio de equivalencia de una ciudad determinada. Así, el estado de grande designa actos, personas y objetos que encarnan con fuerza los valores de una ciudad. Los estados de grandeza se distribuyen desigualmente entre los individuos con arreglo a un orden que está vinculado a la forma de bien común más valorada en la ciudad en cuestión. La grandeza es accesible a todos los seres, en la medida en que garantizan el bien valorado como principio superior común. El estado de pequeño, en cambio designa actos, personas y objetos inadecuados según los valores de la ciudad, es decir, que no encarnan en principio superior común. Por ejemplo, en la ciudad del renombre el grande es el célebre y el pequeño el ignorado; y entre uno y otro se despliega toda una gradación y ordenación de seres según se aproximen en mayor o menor grado al principio de reconocimiento que rige dicha ciudad.

En última instancia, tanto la exigencia de común humanidad como la exigencia de orden remiten al principio de equivalencia o principio superior común, que rige la ciudad, y que es simultáneamente un principio de categorización -referencia a lo común- y un principio de ordenación relativa -referencia a la diferencia-. Es decir, ese principio superior común caracteriza a cada mundo y fundamenta la valoración de los seres al ser el principio según el cual son juzgados los actos, las cosas y las personas en ese mundo determinado.

Boltanski y Thévenot denominan ciudad a la construcción formada por estos dos niveles: por un lado, las personas y, por otro, las convenciones que definen su humanidad y

c(u)alifican su valor, es decir, el aspecto en que son susceptibles de grandeza. En su modelo de las economías de grandeza (Boltanski y Thévenot 1991) definen la existencia de seis ciudades, fundadas en seis principios de equivalencia diferentes. A estas ciudades se añadiría después (Boltanski y Chiapello, 2002) una séptima ciudad emergente.

1. La ciudad inspirada²¹ define su principio superior común como la aparición de la inspiración. La grandeza requiere del acceso a un estado de gracia que no depende del reconocimiento de los demás, ni de la propia voluntad, aunque sí requiere disponibilidad para recibirla. Esa grandeza se revela en manifestaciones inspiradas, como la santidad, la creatividad, el sentido artístico, la autenticidad, etc.
2. La ciudad doméstica²² define la grandeza en función de la posición en una cadena de dependencias personales, de modo que el vínculo político entre los seres es concebido como una generalización del lazo generacional que conjuga la tradición y la proximidad.
3. La ciudad del renombre²³ vincula la grandeza a la opinión de los otros, como fuente de reconocimiento social. En definitiva, la grandeza depende básicamente de la cantidad de personas que se otorguen su credibilidad a un ser, lo que implica la necesidad de “hacerse visible” y obtener la estima del público.
4. La ciudad cívica²⁴ establece una noción del bien común basada en la expresión de la voluntad general. La soberanía cívica es inclusiva: está formada por todos, en la medida que se renuncia al interés particular y se asume la búsqueda del interés general.
5. La ciudad mercantil²⁵ fundamenta el vínculo social en la relación mercantil, basada en la competencia entre los individuos que desean bienes escasos –y, por tanto no generalizables–, lo que determina el precio de esos bienes y permite la solución de las disputas.
6. La ciudad industrial²⁶ entiende la grandeza como fundada en la eficacia, dando lugar a una diferenciación jerarquizada en función de las competencias profesionales. Está asociada a la producción de los bienes materiales, y se orienta hacia el futuro a través del la organización, la programación y la inversión.
7. La ciudad por proyectos²⁷ se basa en la idea de la actividad, que dinamiza los vínculos sociales para generar proyectos. En ese sentido, la grandeza implica la capacidad de mediación y de establecer vínculos donde no existían. La conexión en red es la clave de la cohesión social.

²¹ Construida sobre la base de *La Ciudad de Dios* de San Agustín y de los tratados que éste consagra al problema de la gracia.

²² Establecida a partir de un comentario de *La politique tirée des propres paroles de l'écriture sainte* -La política tomada de las propias palabras de las Santas Escrituras- de Bossuet.

²³ Construida a partir del *Leviatán* de Hobbes, especialmente del capítulo dedicado al honor.

²⁴ Analizada a partir de *El contrato social* de Rousseau.

²⁵ Extraída de *La riqueza de las naciones* de Adam Smith.

²⁶ Establecida a partir de la obra de Saint-Simón.

²⁷ Definida desde un hábeas de textos de gestión empresarial de la década de los 90

2.2.3. Las constricciones pragmáticas de la acción

Ya hemos comentado –al comentar las nociones de cualificación y crítica- que el discurso tiene efectos performativos mediante su potencial legitimador-creador y deslegitimador-transformador del orden social. Hemos advertido también que esa capacidad performativa de los discursos es limitada, en primer lugar, porque los discursos sólo tienen esos efectos cuando estamos hablando de regímenes de equivalencia -de justificación- y, en segundo lugar porque, aun moviéndonos en el marco de los regímenes de equivalencia, no todos los sistemas de equivalencia tienen capacidad legitimadora, sino sólo aquellos que se someten a ciertas constricciones. Pero, una tercera cuestión a considerar es que -como vamos a ver ahora- una vez el discurso despliega su potencial creador de orden social, ese orden social tiene una inercia que pone límites a los efectos performativos del discurso y la argumentación.

Las filosofías políticas que quedan retratadas en el modelo de las ciudades permanecen en el nivel de los principios y no dicen nada de las condiciones de realización de un acuerdo efectivo. Si hasta ahora hemos visto las constricciones que pesan sobre el establecimiento de principios de justicia, corresponde ahora abordar las condiciones de aplicación de dichos principios. Es decir: ¿cómo se pasa de las argumentaciones legítimas a las acciones efectivamente coordinadas? ¿Cómo dar cuenta de la puesta en práctica de esos principios en circunstancias particulares?

Ésta es la cuestión que conduce a Boltanski y Thévenot (1991) a delimitar y especificar las relaciones entre ciudades y mundos comunes. Las ciudades son órdenes de generalidad –u órdenes de equivalencia- que fundamentan las pretensiones de legitimidad. Son metafísicas políticas -concepciones del orden social- que tienen una existencia histórica y son localizables en el espacio y en el tiempo (Pfister, 2001). Cada una de ellas toma por modelo una cierta forma de vida y de organización social, haciendo de ella un sistema de referencia para la comprensión y el juicio acerca de la realidad. Son a la vez corpus normativos que posibilitan la coordinación social en función de ciertas reglas y modelos de la competencia común que exige la coordinación social –modelos antropológicos del ser humano en tanto que ser social-.

Porque la acción cotidiana de las personas no se guía por una metafísica política, ni por ninguna propuesta de orden social formalizada y explícita como son las ciudades. La acción cotidiana de los seres humanos se rige por constricciones de orden pragmático, por el conjunto de objetos y dispositivos que conforman su entorno inmediato, y que representan, en cierto sentido, las ciudades bajo una forma materializada. Esto es lo que Boltanski y Thévenot denominan “mundos comunes”: los universos de objetos, cualidades y relaciones que se asocian a cada uno de los principios de justicia y que actúan como guía de la vida cotidiana bajo ese principio.

En el régimen de justeza, como decíamos más arriba, las equivalencias están activadas y se ponen en juego, pero las relaciones entre los seres humanos están en cierto modo pacificadas por la presencia de objetos –materiales o simbólicos- en los cuales están inscritas las equivalencias. Es la existencia de estos objetos la que permite coordinar de manera tácita y pacífica las expectativas y las acciones. De este modo, se puede considerar el régimen de justeza como un régimen de rutinas, en el cual el sujeto se inserta en un dispositivo global que va a regular las relaciones. En este régimen las equivalencias están

muy presentes, pero sin ser activadas de forma explícita y discursiva como sucede en las disputas en régimen de justicia: la referencia a la coerción ejercida por los dispositivos de objetos estabilizados basta para pacificar las relaciones.

Si la propuesta de Boltanski y Thévenot (1991) se detuviera en la exposición de las ciudades, tendríamos a lo sumo una teoría de la argumentación, pero no una teoría de la coordinación social. Para lograr la resolución de las diferencias entre principios de equivalencia dispares e incommensurables entre sí es preciso converger en una prueba. Ésta es la operación por la cual las pretensiones de las personas son confrontadas a la realidad.

La noción de prueba es también ambivalente, tiene al menos dos sentidos que deliberadamente se equiparan al utilizar precisamente ese término:

- Por un lado, “prueba” es aquello que el actor puede esgrimir en defensa o sustento de sus alegaciones, y que condiciona de manera decisiva la obtención de legitimación para las mismas –en este sentido, “prueba” se emplea por analogía a la prueba judicial y tiene que ver con la justicia-.
- Por otro lado, “prueba” es aquel dispositivo que sirve para verificar la pertinencia de una cierta hipótesis o de un cierto modo de descripción de la realidad –en este sentido, “prueba” se emplea por analogía con la comprobación científica y tiene que ver con la justeza-.

Esto nos lleva a considerar que el juicio sobre la justicia de las alegaciones o las pretensiones de alguien entraña un juicio previo sobre la justeza –o pertinencia- de las pruebas que presenta en defensa o apoyo de su caso. Para lograr que se reconozca la legitimidad de sus pretensiones, el sujeto debe lograr previamente la admisión de la prueba –o debe lograr previamente el reconocimiento de legitimidad de las pruebas que presenta-.

En la medida en que esos dispositivos situacionales que se encuentran en la vida cotidiana responden a los principios de justicia compartidos en cada situación, la competencia cognitiva de las personas en cuestiones de justicia es relativamente realista, o acorde con una configuración específica de la realidad. Es decir, para sostener sus pretensiones de justicia, las personas pueden apoyarse en los objetos que forman parte de cada mundo.

Como podemos ver, el tipo de régimen de acción en el cual el discurso despliega su máximo potencial performativo es el régimen de justicia. En cambio, como comentamos en el punto anterior, el régimen de violencia es un régimen que en realidad no busca legitimidad, por lo que el discurso desempeña, en todo caso, un papel de “barniz legitimador”. Y, como hemos comentado en este apartado, en el régimen de justeza la performatividad del discurso se ve más limitada, porque ha de combatir la “impresión de realidad” del mundo en que se ha encarnado –ya que, como vimos, el régimen de justeza es aquel en el cual el discurso deja de ser discurso para presentarse como “hecho” o “realidad natural”-.

2.2.4. La descripción de los mundos comunes

La intención de Boltanski y Thévenot (1991) en modelo de las economías de la grandeza era, por un lado, describir cada uno de los mundos comunes en su especificidad y claves diferenciales. Y, en segundo lugar, pretendían realizar esa descripción a partir de una arquitectura común para todos los mundos. De ese modo, trazan un panorama de esos mundos, inventariando los objetos, personas y relaciones que actúan como guías para la vida cotidiana. En ese panorama, a cada uno de los principios de justicia se asocian universos de objetos, cualidades y relaciones, dando lugar a una configuración que se asocia a cada ciudad.

En el punto anterior comentamos la noción de ciudad, entendida como un sistema de equivalencias capaz de explicitar el principio de orden común en que se fundamenta y limitado por dos constricciones, que Boltanski y Thévenot definen mediante las nociones de dignidad de las personas –la limitación que implica igualdad entre los seres- y orden de grandeza –la limitación que introduce la necesidad de establecer un orden relativo al principio de equivalencia-, que da lugar al estado de grande y de pequeño. Pero, como hemos comentado, esas metafísicas políticas necesitan pasar del nivel de los principios al de las constricciones pragmáticas, capaces de actuar como guía de la acción cotidiana de las personas. En ese sentido, los mundos comunes se articulan sobre una serie de reglas y dispositivos, que pasamos a comentar.

En cada mundo existe un repertorio de sujetos, que comprende las categorías de seres humanos que cuentan en él y que son significativos para su descripción. Se trata de categorías que se definen en función de la participación en el principio superior común. Por otro lado, el repertorio de objetos y dispositivos se refiere a las categorías de cosas –objetos- y combinaciones complejas de cosas -dispositivos-, materiales o inmateriales, que son relevantes para la descripción y funcionamiento de cada mundo. También se pueden concebir como “aparatos de la grandeza”, es decir, que contribuyen a objetivar la grandeza de las personas.

Para resolver la tensión ya comentada entre las dos constricciones que afectan a todo orden de justicia –la igualdad y la diferencia de los seres- se introduce en el modelo una serie de factores que ayudan a comprender la adecuación de cada mundo a su orden de justificación. El primero de ellos es la fórmula de inversión, que especifica los costes de la grandeza al vincular el acceso al estado de grande a un sacrificio o renuncia. En cierto modo, designa los méritos por los cuales el grande ha accedido a tal estado. La grandeza requiere la disposición a pagar el precio, realizando sacrificios que no se requieren a los pequeños en ese orden. De ese modo se garantiza el equilibrio en la distribución de la grandeza.

En segundo lugar, las relaciones naturales entre los seres designan el tipo de acciones dignas de ser llevadas a cabo, es decir, los modos de relaciones propios de una forma de grandeza determinada. Pero es la relación de grandeza la que precisa la naturaleza que han de tener las relaciones –de justicia- entre grandes y pequeños para que la grandeza sea tal; es decir, para que realmente contribuya al bien común, también al de los pequeños, puesto que es esa contribución lo que define la grandeza. Se establece así una equivalencia entre la felicidad asociada a los estados superiores y el bien común de la ciudad entera: el sacrificio beneficia a todos y repercute sobre los pequeños.

Esa realización del bien común o de la grandeza es lo que da forma al ideal propio de cada mundo que Boltanski y Thévenot llaman la figura armoniosa del orden natural. Se trata de un ejemplo-tipo que hace accesible a las personas el orden de la ciudad. Es decir, es una forma ideal en la cual la realización de la grandeza es posible. Por otro lado, y en sentido inverso, la decadencia de la ciudad designa configuraciones de conjunto que, reclamando ser grandes, fallan en aspectos tan esenciales que en realidad constituyen una grandeza perversida. Esto nos muestra cómo al llevar al extremo los principios de grandeza, pueden dar lugar a realidades que supongan una perversión de esos mismos principios. Es la potencialidad negativa de un sistema, que se manifiesta cuando éste está en proceso de descomposición.

1. El PRINCIPIO SUPERIOR COMÚN es el principio según el cual son juzgados los actos, las cosas y las personas en un mundo determinado.
2. La DIGNIDAD DE LAS PERSONAS es un supuesto universal antropológico que da a todos las mismas posibilidades de convertirse en grandes.
3. El ESTADO DE GRANDE designa actos, personas y objetos que encarnan con fuerza los valores de la ciudad.
4. El ESTADO DE PEQUEÑO designa actos, personas y objetos inadecuados según los valores de la ciudad.
5. La DECADENCIA DE LA CIUDAD designa configuraciones de conjunto que constituyen una grandeza perversida.
6. La FIGURA ARMONIOSA DEL ORDEN NATURAL es un ejemplo-tipo que hace accesible a las personas el orden de la ciudad.
7. El REPERTORIO DE SUJETOS son las categorías de seres humanos que cuentan en un mundo determinado.
8. El REPERTORIO DE OBJETOS Y DISPOSITIVOS son las categorías de objetos y dispositivos que cuentan en un mundo determinado.
9. Las RELACIONES NATURALES ENTRE LOS SERES designan el tipo de acciones propias de una forma de grandeza determinada.
10. La RELACIÓN DE GRANDEZA precisa la naturaleza que han de tener las relaciones entre grandes y pequeños para que realmente contribuya al bien común.
11. La FÓRMULA DE INVERSIÓN especifica los costes de la grandeza al vincular el acceso al estado de grande a un sacrificio.
12. La PRUEBA MODELO es una situación con ocasión de la cual se muestra con especial claridad la grandeza de las personas y las cosas.
13. El MODOS DE EXPRESIÓN DEL JUICIO es la forma en que cada mundo comunica la sanción -positiva o negativa- de la prueba.
14. La FORMA DE EVIDENCIA es la modalidad de conocimiento propia del mundo en cuestión.

Cuadro 3: Arquitectura de los mundos comunes
Fuente: Boltanski y Thévenot, 1991

En tercer lugar, existe un principio de incertidumbre según el cual los diferentes estados de grandeza no están ligados de una vez para siempre a las personas. Esto requiere

que la determinación del estado de grandeza en que se encuentra una persona esté subordinada a la realización de una prueba de grandeza. En cada mundo existe un tipo diferente de indicadores o de manifestaciones a las cuales se atiende cuando se quiere valorar el estado de grandeza de un ser. Estos constituyen la forma de evidencia propia de ese mundo, es decir, su modalidad de conocimiento. Sobre esos indicadores se centra la prueba modelo, que es una situación -diseñada en cada mundo- con ocasión de la cual se muestra con especial claridad la grandeza de las personas y las cosas. La prueba debe concretarse en la realidad, mediante objetos y dispositivos -materiales o inmateriales-. Y da lugar a una sanción -positiva o negativa- que es expresada en cada mundo mediante un modo de expresión del juicio adecuado a su orden y tipo de prueba. Además, la realización de una prueba requiere activar un dispositivo particularmente “puro” y consistente, que no pueda ser contaminado por grandezas provenientes de otros mundos, ya que esa contaminación supondría el cuestionamiento del resultado de la prueba.

Todos estos factores sirven a Boltanski y colaboradores (Boltanski y Thévenot, 1991; Boltanski y Chiapello, 2002) para describir cada uno de los siete mundos comunes que las lógicas de justificación o ciudades antes comentadas fundamentan. Pasamos ahora a comentarlos, siguiendo la arquitectura ya expuesta.

a) El mundo inspirado

En él, la grandeza es concebida como relación inmediata con un principio exterior; es decir, la grandeza viene dada por la aparición de la inspiración -principio superior común-, que aparece como una gracia o don otorgado, que no depende de la voluntad del sujeto. Éste lo único que puede hacer es cultivar su disponibilidad, es decir, “trabajarse a sí mismo” para ser más receptivo a la inspiración. Cuando ésta llega se genera una inquietud -es decir un movimiento interior-, que acaba por aflorar en el propio cuerpo, en la propia vida -por ejemplo, a modo de testimonio-, o en la propia obra -como en el caso del artista-. La experiencia de la inspiración se produce de modo informal -casi espontáneo- y no es algo que se pueda forzar ni simular: una clave de la experiencia es su autenticidad. Además se trata de una experiencia potencialmente accesible a todo el mundo -dignidad de las personas en este mundo- ya que todos comparten la inquietud creativa del ser humano y su capacidad de apasionarse, sentir y tener vida interior. La ciudad que fundamenta este mundo se refleja -forma armoniosa del orden- en aquellos lugares donde te sitúa la inspiración, es decir, “el otro mundo”: lo imaginario, lo inconsciente, lo onírico, el “cielo”, el viaje, etc. Por el contrario, su decadencia supone la caída en lo mundano, la tentación de volver del viaje -volver a lo seguro, a lo conocido, a la tierra....-, es decir, la rendición o renuncia a la experiencia inspirada.

El grande en este mundo es el inspirado -sea un artista, un genio, un santo...-. Este estado de iluminación requiere una disponibilidad -es decir, una apertura a “ser alterado” por algo exterior a uno mismo. Y se evidencia en la originalidad o singularidad de la acción del sujeto, que aparece como impredecible o insólita y que apunta a algún ideal de perfección. Además, el estado de grande implica la existencia de una vivencia interior -con un importante componente emocional- que dinamiza al sujeto. Por el contrario, el estado de pequeño se refiere los seres que no se muestran disponibles a las exigencias de la inspiración: se muestran reacios al cambio, prefiriendo lo conocido, lo predecible y lo rutinario, aferrándose a la seguridad. La falta de creatividad y el énfasis en la racionalidad -frente a lo emocional- y en lo formal, son otras notas que lo caracterizan.

Las relaciones naturales en este mundo aluden al estado continuo de búsqueda que implica la acción personal de ponerse en disposición y de recibir la inspiración. Es decir, incluye acciones como: sentir, experimentar, investigar, soñar, crear, imaginar, descubrir, buscar, sorprenderse, ser inspirado, recibir –la inspiración, un don, una llamada- etc. Y por lo que se refiere a la relación de grandeza, supone la reivindicación del valor universal de la creatividad, la singularidad o la genialidad, lo que redundará en beneficio del bien común que es la liberación individual –en la línea de lo que Boltanski y Chiapello (2002) denominan la “crítica artista”- y que implica la recuperación del valor de las personas –autenticidad- más allá de lo convencional.

El repertorio de sujetos que integran este mundo reúne al santo, al artista, al genio, al iluminado, al niño, al loco, al ego, al espíritu, a las musas, a las hadas, etc. Y en cuanto al repertorio de objetos, abarca aquellos dispositivos que permiten ponerse en disposición para recibir la inspiración y “desprenderse del mundo”: el viaje, el sueño, la droga, el psicoanálisis, la oración, la austeridad –como desprendimiento-. Igualmente se contemplan en él algunas dualidades, como la que se establece entre el cuerpo y el espíritu, o el inconsciente y la consciencia. Y, por último, se incluyen los dispositivos que definen la manera en que la inspiración implica a los que la reciben, como por ejemplo, las nociones de misión, de encargo, de llamada o de vocación.

La obtención del estado de grandeza inspirado implica la necesidad de rechazar la estabilidad y asumir el riesgo de “dejarse llevar” por la inspiración, en un cuestionamiento –potencial- constante de la propia realidad e, incluso, de la propia identidad, ya que se renuncia a sus elementos más estables de anclaje. En general, la fórmula de inversión de la grandeza inspirada implica el desprecio de “lo mundano” –es decir, lo ajeno a la inspiración- a favor de asumir –aceptación y seguimiento- la llamada de la inspiración. Además, implica un grado de sufrimiento debido a la intensidad emocional de la experiencia y el estado de permanente atención –la inspiración puede llegar en cualquier momento-.

Este orden resulta muy difícil de contrastar, en la medida en que se fundamenta en experiencias poco objetivables y que se sustraen a la medida, privilegiando la singularidad. Así, la prueba se remite a la experiencia vivida –viaje interior, aventura creativa, proceso espiritual...- y a la apertura o disponibilidad ante lo imprevisto –el abandono de la intención del control sobre la propia vida-. Pero es una experiencia “para sí”, que no busca el reconocimiento ajeno. La evidencia –abierta en este caso sólo al que experimenta la iluminación- que resulta de la prueba adopta la forma de la certeza o claridad de la intuición o de la evidencia inmediata, que es un estado afectivo personal, un sentimiento válido de por sí que no precisa argumentación ni aprobación ajena. Un tipo de evidencia difícil de explicar, y cuya comprensión requeriría penetrar en la interioridad del sujeto, por lo que ha de recurrir a expresarse en un “lenguaje diferente” –uso de metáforas, analogías, mitos, signos, etc- que le permita aproximar lo expresado a la experiencia interior. El tipo de conocimiento en este orden –modo de expresión del juicio- es la misma iluminación, que genera vértigo, genialidad, intuición, revelación... que se manifiesta de modo súbito o espontáneo, no provocado.

b) El mundo doméstico

En él, la grandeza -principio superior común- de las personas depende de su posición jerárquica en una cadena de dependencias personales basadas en la edad, la cercanía y la tradición. Desde esa perspectiva, se entiende la cohesión social a la manera de los vínculos familiares y generacionales, en que la conexión con la tradición y la relación de proximidad son la base de la reciprocidad que une al grupo. Todo ello se plasma en el modelo del “hogar” –la casa, la familia, la sucesión de generaciones- como forma armoniosa del orden. Un hogar ordenado según una serie de usos y costumbres –o hábitos- que permiten la adaptación potencial de todos los seres humanos, ya que todos comparten un carácter –dignidad de las personas-, es decir, una tendencia “natural” a la estabilización de las conductas mediante el hábito o la costumbre. Por el contrario, la decadencia doméstica supone la degeneración de esos hábitos, por ejemplo, mediante la traición de la confianza –indiscreción, cotilleo- que rompe la privacidad del espacio doméstico. También es signo de esa decadencia la pérdida de las maneras adecuadas que indican un “saber estar” –falta de autocontrol, vulgaridad, ostentación, hacerse notar-, o la degradación de lo comunitario –por ejemplo de las relaciones familiares- en fórmulas impersonales que ignoran quién es quién, –como en una asociación, en que todos son iguales-.

La grandeza es función, como hemos dicho, de la posición en el espacio doméstico; es decir, los grandes –los padres, los primogénitos, los ascendientes generacionales o ancestros, los “señores”- lo son por referencia a los pequeños de ese espacio doméstico –“de casa”- dando lugar a una diferenciación en la conducta que se tiene con los íntimos –los de “dentro”- o con los extraños –inferiores en la jerarquía en función de su no pertenencia al entorno doméstico-. La grandeza entronca con el pasado y le da continuidad –su autoridad se apoya en la tradición, junto con la posición-. Por el contrario, los pequeños –los niños, las mujeres, los criados y, en un sentido diferente, desde su carácter ajeno, los extraños- son los que ocupan posiciones inferiores en la jerarquía de dependencias.

En este mundo las relaciones naturales se basan en el conocimiento directo –“cara a cara”-, que se da en la intimidad del entorno “hogar”, lo que requiere fidelidad, confidencialidad, confianza –que no es trato igualitario- y discreción. En ese sentido es clave la separación entre los ámbitos público y privado. De hecho, el tipo de relaciones depende de la admisión o exclusión en el entorno doméstico. Esas relaciones de proximidad reducen la incertidumbre de la identificación de los otros. Entre ellas son esenciales todas las implicadas en el proceso educativo –o el proceso de crianza-, que permite garantizar la transmisión de la tradición e implican –en buena medida mediante el ejemplo- el aprendizaje del “saber estar” –amabilidad, corrección, respeto, buenas maneras y diferencias en el trato, que requiere adaptarse al interlocutor y su posición en la cadena doméstica- mediante la interiorización de los hábitos que les otorga naturalidad.

Por lo que se refiere a la relación de grandeza, parte de que los grandes son fuente de la dignidad de los pequeños –que son parte de ellos mismos-. Todos están insertos en una relación asimétrica de reciprocidades, en la que cada cual comprende a los otros según la respetabilidad que le da el grado de subordinación en que se encuentra. Los grandes asumen, así, la responsabilidad de proteger a los pequeños, que, a su vez -reciprocidad doméstica- deben reconocimiento de la autoridad, respeto, agradecimiento y fidelidad a los grandes. La responsabilidad de los grandes implica el servicio a los demás. La responsabilidad de todos –cada cual del modo que requiera su posición- requiere colaborar para hacer agradable la vida en común.

En este mundo, el repertorio de sujetos -que son calificados de manera inmediata por la relación que mantienen unos con otros-, reúne a los componentes de la cadena generacional -padres, madres, abuelos, niños, hijos, nietos-, a amigos y “extraños vinculados, que se valoran en función de quién o qué les vincule con el espacio doméstico, así como a criados y señores. Las normas que regulan la conducta adecuada del sujeto en función de con quién interaccione actúan como muestra de reconocimiento -en el doble sentido, de comprensión y de anuncio- de la grandeza relativa de cada uno. Estas normas se articulan en torno a un repertorio de objetos, que incluyen reglas de conducta -sobre el “saber estar”-, modales, signos de reconocimiento -títulos propios de cada categoría o rango, vestidos, firma, tarjeta de visita-, y acciones de reconocimiento -muestras de confianza, modos de presentación, regalos, recomendaciones, etc-.

Lo doméstico aparece como un espacio de lo “colectivo-natural” -frente a lo cívico como “colectivo-societario”: es decir, la noción de comunidad frente a la de asociación (Tönnies, 1979)-. El orden doméstico no es individualista, ya que el hogar, la unidad familiar, la comunidad doméstica, que expresan formas ideales de este mundo, se refieren a realidades supraindividuales. En ese sentido, para actuar conforme a la grandeza doméstica, se hace necesario poner las necesidades comunitarias por encima de los deseos personales. La fórmula de inversión doméstica requiere la renuncia al individualismo y al egoísmo: para hacer agradable la vida en común y cuidar a los miembros del hogar, primar las obligaciones para con ellos. Esa priorización del deber, de la obligación y de la responsabilidad se concreta en la noción mencionada del servicio a los demás.

En los espacios domésticos, los momentos de reunión familiar, pautados por las relaciones de jerarquía, actúan como espacios de reconocimiento y confirmación de las grandezas relativas de los participantes -pruebas-. Las reuniones, sean recepciones motivadas por acontecimientos generacionales -nacimiento, matrimonio, muerte-, sean conversaciones “de interés general” jerárquicamente estructuradas -como una charla “formal” de un hijo con su padre-, son situaciones donde se pone en juego los hábitos domésticos y el conocimiento mutuo. En ese contexto, el tipo de conocimiento -o modo de expresión del juicio- se explicita en demostraciones de respeto, de confianza o de aprecio -como las felicitaciones de un superior-. Y la forma de evidencia puede adquirir la forma de la “anécdota ejemplar”, transmisible a los pequeños: es el caso de historias instructivas, apologías del grupo, reliquias familiares, cuentos de hadas o vidas ejemplares -es decir, historias o signos que relatan el ejemplo de grandes que muestran apariencias de pequeños y que pasan la prueba, demostrando su lugar-.

c) El mundo del renombre

En él, la grandeza está vinculada a la opinión pública y el reconocimiento de los otros, como principio superior común. Es decir, no depende más que de la cantidad de personas que otorgan su crédito y estima y, en virtud de esta fórmula de equivalencia, está más allá de toda dependencia personal. Ese deseo de reconocimiento es algo común a las personas, por lo que las iguala en cuanto a su dignidad en este orden. En él, el horizonte que actúa como ideal de realización de este principio de grandeza -forma armoniosa de ordenes representado por la figura del público, como expresión de la adhesión o del reconocimiento, en oposición al cual se situaría el olvido y la indiferencia, la banalidad y superficialidad -como degradación de la adhesión a lo que implica interés-, o la transmisión

“desenfocada” de la realidad, cuestiones todas que serían signos de la decadencia de la ciudad de referencia.

El grande de este mundo es el célebre, el que obtiene reconocimiento o distinción pública. Y aspectos como su visibilidad -lo llamativo o lo impactante- y sus dotes persuasivas -el potencial para captar a la mayoría- forman parte de la competencia que le conduce a la grandeza. En cambio, el pequeño es el ignorado, el desconocido o el invisible -aquél cuya identidad social permanece incógnita-. Es pequeño también lo que no resulta atractivo para las multitudes o lo que se oculta a sus ojos -lo esotérico, lo oculto o lo privado-.

Las relaciones adecuadas a este orden inciden en la importancia dada a los procesos de influencia social -influir, persuadir, seducir, captar la atención, impactar, crear opinión o adhesión, movilizar el interés, informar, extender el renombre, etc-. En este mundo, conocer algo es conseguir que se hable de eso. De ahí el doble rol del público, primero como espectador que recibe una información que genera respuestas por su parte -de adhesión, de indiferencia o de oposición-; segundo, como actor que comunica su opinión a otros y permite que se amplíe la repercusión de un mensaje. En ese contexto, hay que entender la relación de grandeza como aquella que se basa en la identificación con las personas -por ejemplo, de un fán con su estrella- y con los objetos que las representan.

En este mundo adquieren especial relevancia los sujetos que posicionan a los seres en lugares más o menos visibles: sería el caso de líderes de opinión, relaciones públicas y periodistas o comunicadores en general. Por otro lado, forman parte de este mundo los sujetos que generan adhesión o despiertan el reconocimiento ajeno -estrellas y personalidades- y los que generan esa opinión y otorgan el reconocimiento -por ejemplo, el público, las audiencias, los fans-. Toda esta dinámica de reconocimiento está íntimamente ligada a diversos objetos -repertorio de objetos-, como es el caso de los medios de comunicación, que permiten vincular a los que otorgan y reciben el reconocimiento. Igualmente forman parte de este repertorio aquellos dispositivos de relaciones públicas -campanas de prensa, sondeos de opinión, diseño de imagen- y objetos que permiten identificar a los seres - nombres, marcas, imágenes-.

En el mundo del renombre, el grande ha de renunciar a su intimidad y a mantener secretos -los “famosos carecen de vida privada”- lo que representa el sacrificio que deben asumir por el reconocimiento público -fórmula de inversión-. Igualmente, la aceptación del peso de la opinión del público y la búsqueda de su adhesión requiere la renuncia a cualquier forma de singularidad extravagante o esotérica, que aparezca como poco transparente o poco “legible” -es decir, se requiere claridad en las acciones-.

La prueba del mundo del renombre se vincula a momentos en que se presenta ante el público un mensaje o evento -por ejemplo, una conferencia de prensa, una inauguración o una jornadas de puertas abiertas- que supone una “puesta en escena”, es decir, que requiere situarse en un espacio visible y transparente -un escenario, un medio de comunicación, o algún tipo de “escaparate”- en que se pueda observar y comparar las acciones.

Los indicadores de la grandeza que miden esas pruebas -la forma de evidencia- son la popularidad, es decir, el ser conocido -por ejemplo, el tener éxito de audiencia-. Y la manera en que se explicitan los resultados de la prueba -modo de expresión del juicio- es a través de la repercusión del mensaje -o de la marca, idea o imagen-. Esa repercusión da lugar a un juicio de opinión que se manifiesta en un efecto o reacción de la opinión pública, de modo que la convergencia de opiniones genera un rumor -o “ambiente”- cuya

amplificación y visibilización da lugar a una “moda” –“lo que se lleva”-. La repercusión se plasma en cuotas de audiencia –sondeos, medidas-, que ayudan a conocer la auténtica magnitud del ser –la otorgada por los otros, no la ideal que se cree uno mismo-.

d) El mundo cívico

En este mundo, la soberanía -en que se encarna el principio superior común- está formada por todos, cuando cada uno renuncia a su condición de particular. La preeminencia de lo colectivo -la unión, la representación, lo societario- aparece como algo más que la suma de individuos, en la medida en que es expresión de la voluntad general. Ésta requiere la subordinación del interés particular al general. De este modo, la grandeza cívica se establece, así, a la vez contra la dependencia personal sobre la que reposa la grandeza doméstica y contra la opinión de los otros que funda la grandeza del renombre. La aspiración a la ciudadanía –el ser “político”- y a lo común es la clave que iguala a los seres humanos en este mundo –dignidad de las personas-, al igual que la común aspiración a trascender el aislamiento y a compartir los derechos cívicos y las garantías de libertad, expresión y participación.

El ideal -forma armoniosa de orden- en que se refleja la ciudad que fundamenta este mundo es la república democrática, que se articula mediante la representación de los ciudadanos en un cuerpo electoral –que genera instituciones representativas y muestra la voluntad general, de la que es expresión el Estado-. Por el contrario, la su decadencia tendría lugar al producirse la desviación del funcionamiento democrático que permite que intereses particulares desvirtúen la voluntad general, por ejemplo, mediante la manipulación o el nepotismo, monopolizando la palabra o los medios de comunicación, realizando un uso arbitrario y partidista de las reglas y priorizando el interés particular sobre el general. De ese modo, se rompe el orden común y se hacen presentes la división, la fragmentación, el corporativismo, el particularismo y el aislamiento.

En el mundo cívico los grandes son los depositarios de la voluntad general: los representantes legales o los delegados por el colectivo. En ese sentido, la autoridad aparece siempre entendida como poder delegado que emana de la voluntad general, que es la soberana. Igualmente la grandeza es propia de lo colectivo –organizaciones sociales, por ejemplo-, lo universal, lo público y lo que genera unión entre las particularidades -que así van más allá de sí mismas-. El carácter de oficial, legal y reglamentario son igualmente signos de que se forma parte de la expresión –formalizada- de la voluntad general. Por el contrario, lo pequeño es lo restrictivo, lo dividido y lo vinculado a lo particular -sea lo individual o lo corporativo- que permanece aislado de lo común.

Las relaciones existentes en este mundo abarcan las iniciativas que generan unión y que pretenden reunir, agrupar y unificar lo particular en lo común. Además también aparecen acciones que inciden en la dimensión participativa de lo cívico –la acción de todos para la construcción de la voluntad general- que lleva a participar, a tomar la palabra, y a debatir, así como a convocar y movilizar a otros y a impulsar iniciativas, asumiendo los propios derechos y obligaciones para con el conjunto social. La contribución al bien común de los grandes –las relaciones de grandeza- implica su rol como delegados o representantes de la colectividad –es decir, asumen la labor de aglutinar intereses, recoger, traducir y encauzar las aspiraciones colectivas-. El representante expresa, en nombre de otros, la voluntad general, y por ello ha de rendir cuentas a las bases, estando sujeto a

formas legales que definen los límites de esa representatividad –temporales y en cuanto a competencias-.

Los sujetos relevantes de este mundo son, en primer lugar, las personas colectivas – organizaciones, colectivos, partidos, sindicatos, etc-. Y, en segundo lugar, los miembros, militantes y representantes o delegados que participan y desarrollan su labor en esas organizaciones. Estos sujetos se mueven en un espacio definido por un repertorio de objetos –básicamente formas legales, como leyes, códigos, reglamentos, protocolos, decretos - que definen y limitan a los sujetos legitimados para participar –organizaciones símbolos, obligaciones, incompatibilidades, etc.-. Además esos dispositivos señalan los modos de actuación legítimos – elecciones, tribunales, reglamentos, procedimientos democráticos - y los modos en que los sujetos pueden expresar sus propuestas -boletines, declaraciones, eslóganes, programas, etc-. E igualmente establecen los límites de los representantes y los sujetan a obligaciones jurídicas –competencias, obligaciones, sanciones- siempre para garantizar su vinculación al interés general-.

El orden cívico requiere asumir una solidaridad que implica superar el individualismo, renunciando al interés particular por la voluntad general –fórmula cívica de inversión-. Esto supone una “lucha constante” contra uno mismo –contra el egoísmo- y los propios intereses particulares. Se trata de una renuncia diferente a la que se produce en el orden doméstico, en la medida en que en éste se renuncia al egoísmo para servir a otros miembros particulares del grupo, y no de cara a un interés general.

Por lo que se refiere a las situaciones o dispositivos que actúan como prueba de la grandeza cívica, los más relevantes son los actos o momentos en que se expresa la voluntad general –como las manifestaciones o las votaciones-. Igualmente Boltanski y Thévenot mencionan los momentos de reunión y de adhesión a lo colectivo –por ejemplo, una asamblea de trabajadores o de miembros de una asociación-. La presencia -física o virtual- de los militantes es una cuestión clave en el carácter participativo que supone la creación de esa realidad colectiva. Esas pruebas dan lugar a diferentes formas -modos de expresión del juicio- en que, mediante el uso de medios democráticos y participativos -por ejemplo, el veredicto del escrutinio o la reflexión y manifestación colectiva en torno a una causa-, se expresa o manifiesta esa voluntad general como “algo existente” y colectivo. La plasmación de esa voluntad general en declaraciones –discursos, resultados electorales- y en textos legales y reglas jurídicas constituye la forma de evidencia del mundo cívico.

e) El mundo mercantil

Las acciones en este mundo se derivan de los deseos de los individuos, que buscan poseer los mismos objetos –bienes singulares, escasos y no generalizables- cuya propiedad es alienable, lo que da lugar a la competencia -principio superior común-. De ese modo, el orden político se sostiene sobre un vínculo mercantil que une a las personas en torno a esas relaciones de competencia por bienes escasos, sometidos a una demanda generalizada y cuyo precio está subordinado a los deseos de las personas. Así, los bienes encuentran su precio en un mercado -forma armoniosa del orden- que determina la distribución de los estados de grandeza. Sin embargo, la esclavitud del dinero y la vanidad de posesión de las riquezas son el aspecto negativo que puede emerger cuando se produce la decadencia de este orden. El énfasis en la riqueza puede conllevar, mediante una confusión entre personas y bienes, a buscar la posesión de las personas y no de los bienes que éstas desean.

Las características comunes a toda persona que permiten una común vinculación al principio de grandeza mercantil –dignidad de la persona- son tanto el interés como el deseo –en el sentido del egoísmo y el amor por las cosas-. El interés aparece, en este mundo, como la verdadera motivación que nos hace ser nosotros mismos, en la búsqueda de satisfacción para nuestros deseos. Y es la competencia la que permite que de los deseos individuales salga un orden social, basado en la convención del libre juego y el mercado como garantía de libertad y autonomía. Además, el arte “innato” de vender, aparece también como algo cotidiano, ligado al día a día de todo ser humano.

En el mundo comercial, el estado de grande corresponde a lo que ocupa una posición fuerte en el mercado, es decir, a lo deseable, lo valioso, lo vendible y lo competitivo. Grande es el ganador, el que se enriquece proponiendo sobre un mercado competitivo mercancías muy codiciadas, superando la prueba comercial. La riqueza implica, a su vez, grandeza, puesto que permite poseer lo que otros desean y debido a su precio–que expresa la importancia de los deseos convergentes-, no pueden obtener. Pero también es grande el que tiene sentido de la oportunidad para los negocios y sabe aprovechar las ocasiones para obtener ventaja –ya que incluso la inestabilidad puede generar nuevas oportunidades-. La grandeza mercantil no admite límites tempo-espaciales a su acción, es global –“el mercado no admite fronteras”- y requiere la libre circulación de bienes, personas y negocios. En cambio, el estado de pequeño corresponde a lo no deseado, lo rechazado. El pequeño es el perdedor, el fracasado, que se estanca. Y es el pobre, que carece de medios para participar en la dinámica de compra-venta.

Por lo que se refiere a las relaciones naturales del mundo mercantil, son básicamente relaciones de negocios -interesar, negociar, comprar, vender, pagar, competir, etc-. Dado que el objeto sobre el que se negocia vincula a los interesados, se otorga una gran importancia a las relaciones directas –cara a cara- en los negocios. Por otro lado, la transacción implica que las personas toman distancia del objeto, de modo que éste resulte suficientemente indiferente para permitir el juego de la competencia. En este mundo, la posesión –que implica relación jerárquica, ya que los ricos poseen lo más deseado, que no está al alcance de todos- constituye la relación de grandeza propia de este mundo. Es decir, el estado de grande comprende al de pequeño en una relación de posesión, en la que el precio es la prueba del apego –demanda- de los otros hacia los bienes preciados y que sólo los grandes pueden poseer.

Los sujetos implicados en las relaciones comerciales son individuos que buscan satisfacer sus deseos y que se vinculan en relaciones de negocios: clientes, compradores, vendedores, competidores, mano de obra, etc. En las relaciones que dan lugar al orden de grandeza mercantil, estos sujetos cuentan con un repertorio de objetos que incluyen la riqueza, el dinero, las propiedades, los objetos de lujo y, en general, los objetos comercializables o mercancías –vendibles, deseables, competitivos-. El valor –precio, en este orden- de esos objetos se determina por la prueba mercantil –mientras que cuando surgen problemas en esa valoración se debe habitualmente a la existencia de referencias implícita a otros órdenes que plantean formas diferentes de atribuir el valor, como la industrial, basada en la eficacia y los costes de producción-.

El grande del mundo mercantil debe asumir -fórmula de inversión- una distancia o desapego frente a los bienes objeto de la negociación. Hay que conjugar la atención a los deseos ajenos junto con la indiferencia y el autocontrol emocional –visión “fría” para captar las oportunidades-, que es clave para la buena marcha de los negocios. Igualmente hay que

asumir una predisposición hacia la disponibilidad, la apertura al cambio y el oportunismo – lo que supone asumir riesgos-.

Y es el mismo negocio el que constituye la prueba mercantil. Ésta implica un momento de desenlace incierto, en que se evalúa la grandeza: es el momento en que se concluye y regula el negocio. Si se supera con éxito, se produce un trato -negocio cerrado- que especifica el precio o valor de los bienes -modo de expresión del juicio-, lo que se expresa en un contrato. Además, todo negocio puede ser ocasión de descubrir nuevas oportunidades de negociar. En el negocio, la evidencia de la grandeza se expresa en dinero líquido -beneficios, retribución, honorarios, comisiones-, que es medida de todo y que asegura la generalización de los precios.

f) El mundo industrial

La grandeza industrial se funda –principio superior común- en la eficacia y determina la configuración de una escala de capacidades profesionales. Asociada a la producción de los bienes materiales, pretende obtener resultados –valor de la productividad-. Además, está orientada hacia el futuro, siendo fundamental su capacidad previsor. En este mundo, la forma armoniosa del orden es la organización, como sistema en equilibrio dinámico –expansivo- técnicamente previsible y basado en la división de funciones. Su eficacia consiste en su capacidad de asegurar un funcionamiento normal para responder, según lo planificado, a las necesidades. Por el contrario, cuando se da la decadencia de este orden se produce la pérdida del dinamismo que orienta a la organización hacia el futuro, posibilitando el progreso. El orden se hace rígido y estático. Y la acción instrumentaliza a los sujetos, de modo que se acaba por tratar a las personas como cosas.

La energía –como potencial de actividad- que se expresa en el trabajo constituye el elemento –dignidad- que vincula a todo ser humano con este orden. Las capacidades y energías humanas aparecen como una inversión económicamente eficaz –frente al desaprovechamiento del potencial humano-. A partir de esa potencia, el estado de grande lo adquieren los seres capaces de integrarse en los engranajes de la organización y de hacerla funcionar y progresar hacia futuros realistas. Son previsibles y funcionales al sistema organizativo y su profesionalidad los convierte en fiables para la obtención de los objetivos productivos. Por el contrario los pequeños son los que resultan inútiles, ineficaces o improductivos. Son los seres que se mantienen inactivos, que no resultan funcionales para el conjunto del sistema. O los seres inadaptados, rígidos o estáticos, incapaces de orientarse al futuro. Son, por ejemplo, los trabajadores que generan poco trabajo –por absentismo o exceso de movilidad en el puesto de trabajo- o están parados, así como los que generan trabajo de poca calidad –descualificados o desmotivados-, todo lo cual implica un derroche de recursos humanos y energía. Igualmente es pequeño lo arriesgado, lo aleatorio, lo imprevisto, lo subjetivo y lo accidental. En definitiva, lo que manifiesta un mal funcionamiento, un débil control o un sistema perturbado y en riesgo –en suma, una disfunción-.

El entorno industrial requiere del establecimiento de relaciones funcionales - integrarse, adaptarse, trabajar- y organizativas –organizar, controlar, optimizar, formalizar, racionalizar, planificar, medir, etc-. Se trata de poner en marcha los factores de producción; es decir, hacerlos funcionar, organizados en estructuras o sistemas dinámicos y estables. En ese marco de relaciones, los grandes garantizan el gobierno del sistema -relación de

grandeza-: su responsabilidad es el control del proceso productivo y su orientación hacia el futuro –dirigir, planificar, generar progreso-.

El repertorio de sujetos relevantes en este entorno abarca a los profesionales - expertos, especialistas, responsables, operadores, cuadros, etc-. La cualificación profesional actúa como clave de jerarquía de estos sujetos, ligada tanto a la capacidad y las competencias, como a la actividad y responsabilidades. Por lo que se refiere al repertorio de objetos que forman parte del mundo industrial, se trata de los medios que se ponen en marcha en una acción productiva para garantizar la consecución de sus objetivos. Por un lado, están los objetos y medios instrumentales que se utilizan en la tarea productiva - materias primas, energía, herramientas, máquinas y cuerpos-. Por otro lado, encontramos un gran número de elementos relacionados con los métodos que sirven a la organización del trabajo: tanto los métodos de cálculo, análisis y medida, como las técnicas y los procedimientos organizativos –en especial los modos de organización espacial y temporal-: por ejemplo inventarios, listas, gráficos, plantillas, esquemas, organigramas, contabilidades, programas, presupuestos, calendarios, horarios, fases, objetivos, planificaciones, etc. El objetivo de todos estos métodos es integrar las acciones en planes de actuación estandarizada que las articulen espacial y temporalmente, para controlar los efectos de la organización e injerencias del entorno y asegurar la regularidad y eficacia del funcionamiento.

La grandeza en el orden industrial requiere una inversión constante para garantizar un nivel de progreso que garantice la rentabilidad futura del esfuerzo; es decir, requiere un desarrollo continuo o un crecimiento dinámico que impida que el sistema se quede obsoleto. La prueba objetiva de esa grandeza adopta la forma de examen o test –capaces de cuantificar o medir el nivel de efectividad del sistema -modo de expresión del juicio-, es decir de contrastar de modo operativo su buen funcionamiento –la optimización del orden funcional-. De ese modo, el conocimiento de la grandeza -evidencia- industrial adopta la forma de la medida: la prueba se fundamenta en regularidades temporales, bajo la repetición metódica de la medida o el cálculo –operando en serie-, lo que otorga gran importancia a los instrumentos de definición y medida del sistema que permiten cuantificar las relaciones entre sus elementos.

g) El mundo por proyectos

El orden conexionista se encarna en el mundo por proyectos, cuyo principio superior común es la actividad: los seres se integran en redes que desarrollan una multiplicidad de proyectos temporales y crean vínculos entre sí, siendo la labor de mediación esencial en ese proceso. Se trata de una noción integral de la actividad, que no admite parcelaciones, por ejemplo entre actividad laboral y extralaboral, estable o inestable, asalariada o voluntaria, etc. La clave de la dinamización de esa actividad reside en los proyectos, que son dispositivos transitorios de coordinación de la actividad en que determinados vínculos se activan.

La naturaleza relacional de las personas -la necesidad humana de conexión- es lo que garantiza la dignidad de las personas en este mundo. Todo ser humano comparte una capacidad de crear vínculos y relacionarse, que es la base para poder acceder a la grandeza conexionista.

Esa dinámica de la actividad se refleja en su grado óptimo -forma armoniosa del orden- en la figura de la red, es decir, de estructuras abiertas, poco jerarquizadas, flexibles, que activan sus vínculos en función de las necesidades de cada proyecto, y que no están limitadas por ningún tipo de frontera –ni temporales, ni geográficas, ni sociales, ni culturales-. En ese orden, las relaciones naturales entre los seres consisten en relacionarse -conectarse, vincularse, coordinarse, encontrarse, comunicarse, discutir, reactivar, recomponer equipos, etc-. Para mantener esas relaciones hay que inspirar confianza y confiar aquellos con quienes establecemos vínculos. Además, esa conexión es tanto más valiosa cuanto más barreras o distancias –sociales, temporales o espaciales- supere y cuantas más posibilidades de nuevas conexiones abra. Así mismo, el funcionamiento por proyectos requiere la capacidad de cambiar –adaptarse y ajustarse- y de elegir. En este contexto relacional, las relaciones de grandeza suponen la redistribución de conexiones e informaciones entre los demás, en especial de cara a los pequeños: el grande debe preocuparse por dinamizarlos, vincularlos, favorecer su inserción en redes y proporcionarles oportunidades para incrementar su empleabilidad.

Por el contrario, cuando la ciudad que sustenta este mundo entra en decadencia se produce el “cierre” de la red, que deja de abrir nuevos vínculos susceptibles de superar barreras. En esta situación la dinámica conexionista deja de servir al bien común, incorporando formas de corrupción -amiguismo, nepotismo, corporativismo, manejo de privilegios, monopolios, secretismo, etc-. En ese sentido, el concepto que exponen Boltanski y Chiapello (2002) de la explotación conexionista hace referencia a la dinámica oportunista de utilizar la actividad y las conexiones ajenas en provecho exclusivamente propio, evitando que se incremente la empleabilidad ajena al no compartir la información y los vínculos generados en cada proyecto con los pequeños de este orden. Como vemos, esta explotación es la negación de la relación de grandeza.

En el mundo conexionista, el grande es el mediador, el que está relacionado y actúa como facilitador para que se establezcan vínculos y se pongan en marcha proyectos capaces de generar actividad. Para ello debe ser socialmente hábil, carismático y capaz de comunicarse, de escuchar y de trabajar en equipo, impulsando la autonomía de los miembros de éste. Debe ser capaz de comprometerse personalmente en los proyectos, con entusiasmo e implicación, pero sin atarse a ellos, manteniendo abierta su disponibilidad para moverse –lo que requiere flexibilidad, adaptabilidad y polivalencia-. Y debe ser capaz de activar el compromiso de otros sujetos. Debe ser alguien informado, intuitivo, innovador y arriesgado, capaz de captar ideas y de reaccionar con dinamismo ante las oportunidades para ampliar conexiones, optimizando su tiempo y autocontrolando su actividad en función de las circunstancias. Para él, la vida es una sucesión de proyectos que él mismo elige –autonomía- en función de su potencial de vinculaciones y de incrementar la propia empleabilidad.

En cambio, el pequeño es el ser inadaptado al funcionamiento en red por su rigidez, intolerancia o falta de flexibilidad, lo que le incapacita para el cambio. Esto ocurre, por ejemplo, por estar fuertemente arraigado a los propios vínculos afectivos o locales, o por no querer prescindir de las seguridades de lo conocido; todo lo cual impide moverse en función de las oportunidades de actividad que se presenten. Además, el pequeño es el individualista, que se aísla –desconectado- y “va a lo suyo”, sin comprometerse con otros. En ese sentido, ni confía en los demás, ni inspira confianza, en buena medida por su dificultad para comunicarse –por lo que es excluido de la red o es invisible en la misma-.

Entre los sujetos que forman parte de este mundo destacan aquellos que desarrollan algún papel activo en la extensión y dinamización de las redes: el mediador, el tejedor de redes, el innovador. Pero también encontramos a los que pueden formar parte de los proyectos que se ponen en marcha a partir de la dinamización de los anteriores: el experto, el coordinador de proyecto, el orientador –coach-, el manager, el proveedor o el cliente. Por lo que se refiere al repertorio de objetos, son relevantes los instrumentos de conexión – como las nuevas tecnologías- y demás dispositivos relacionales -informales, cara a cara, alianzas, vínculos, información- que permiten configurar el capital social de un sujeto. Igualmente encontramos los dispositivos que permiten a las empresas y organizaciones funcionar en el entorno por proyectos: las fórmulas de subcontratación, la especialización flexible, la externalización de funciones, las redes de empresas, los proyectos, las franquicias, etc. Y, por último, una serie de dispositivos -informales e intangibles- relativos a las “reglas del juego” conexionista: la autorregulación de los sujetos, la autoorganización, el trabajo en equipo, la confianza - “la palabra dada”-, la ayuda mutua y las relaciones de colaboración.

El sacrificio que requiere la grandeza conexionista -fórmula de inversión- se refiere a la renuncia a los elementos de anclaje o arraigo que otorgan una estabilidad y seguridad vital. El grande debe asumir el cambio y el riesgo que éste comporta, aunque conlleve una reordenación vital con cada cambio de proyecto –lo que da un carácter nómada a su vida, caracterizada por la adaptabilidad y la flexibilidad-. Ha de evitar todo obstáculo a la disponibilidad para comprometerse en nuevos proyectos, lo que requiere liberarse de todo tipo de ataduras que lastren su movilidad –convicciones morales, vínculos afectivos, arraigo local, vinculaciones institucionales o estatutarias, posesiones, planes, poder, etc-. Esto requiere un elevado umbral de tolerancia a la indefinición.

En la red, la prueba de grandeza se produce con el paso entre la finalización de un proyecto y el comienzo de otro. Lo que muestra la grandeza de un ser es su capacidad para reinsertarse en nuevos proyectos y la posibilidad de elegir entre diferentes opciones, aspectos que vienen marcados por su empleabilidad –por lo atractivo de que sea para esos proyectos, es decir, por lo que pueda ofrecerles, tanto competencias, como vínculos potenciales-. La evidencia de esa grandeza se muestra a través de la inserción en la red – frente a la exclusión de la misma, que implica el hecho de “ser dejado de lado”-. De ese modo, el ser invitado a participaren un proyecto –“que cuenten con uno”- es señal -modo de expresión del juicio- de éxito en la superación de la prueba, es decir, es signo de grandeza. Es muestra de la evaluación de la reputación del sujeto como “buen dinamizador” de proyectos.

2.2.5. Críticas y compromisos entre los mundos

En la lógica de este modelo (Boltanski y Thévenot, 1991), la crítica supone la comparación entre objetos correspondientes a mundos diferentes. En el caso del litigio, como ya comentamos, el principio de la prueba no se pone en cuestión, pero la acusación cae sobre el hecho de que su desarrollo no ha sido conforme a la justicia, al hacerse presente en ella seres extraños a su naturaleza. La situación deja de ser equitativa en la medida en que se produce una “transferencia de grandeza” –privilegio- o “de miseria” – desventaja- por incidencia de elementos de otros órdenes. En el caso de la denuncia, lo que se pone en cuestión –al apoyarse en otro principio- es la validez misma del principio que

regula la prueba. La disputa se refiere entonces a “lo que en realidad importa”. En este caso, la salida de la disputa requiere el retorno a una prueba única, dispuesta por referencia a uno u otro de esos principios.

Uno de los medios para salir de una disputa y alcanzar un acuerdo es, como ya comentamos, la elaboración de un compromiso (Boltanski, 2000). En este caso, las personas se ponen de acuerdo para transigir, es decir, para mantener en presencia a seres de diferentes naturalezas sin aclarar el principio de su acuerdo y posibilitar la obtención del bien común. Las personas hacen como si existiera un principio de rango superior capaz de sostener una equivalencia entre objetos correspondientes a naturalezas diferentes. Estos compromisos se consolidan gracias a la disposición de objetos e instituciones tomados de los dos mundos que coexisten y que se convierten en objetos indivisibles, de modo que no se puede cuestionar el compromiso sin destruirlo. Pero dado su carácter “no resuelto”, o de componenda en que no existe un principio superior común desde el que ordenar a todos los seres y resolver las disputas, el compromiso es fácil de denunciar.

En la transición entre las diferentes configuraciones ideológicas legitimadores del capitalismo –los “espíritus” del mismo-, podemos observar esta dinámica de compromisos inestables que mantienen la legitimación y que son puestos en cuestión por la crítica, tanto de algunas de las lógicas implicadas en el compromiso, como de otros órdenes de grandeza ajenos a éste. En el punto siguiente hablaremos de esos procesos, pero antes comentaremos brevemente qué compromisos y críticas van a resultar más relevantes en esa dinámica.

a) El compromiso doméstico-mercantil y sus críticas

El compromiso entre el mundo doméstico y el mercantil supone la coexistencia de dos concepciones del vínculo social: la que se basa en la confianza y la que se funda en el vínculo comercial. Por un lado, la confianza aparece como un requisito para el establecimiento de vínculos comerciales –para hacer negocios con alguien hay que confiar en él-, lo que nos señala el valor que puede generar un elemento doméstico como la reputación. Por otro lado, este compromiso permite responder a los cambios requeridos por un mercado cada vez más vinculado a los servicios y en que la personalización del trato a los clientes alcanza más relevancia.

Por lo que se refiere a las críticas a estas lógicas, la crítica industrial hacia el mundo mercantil se relaciona con la imprevisibilidad y el carácter aleatorio de los seres del mercado –frente al valor industrial dado a la estabilidad-, lo que dificulta la planificación de la producción. La presión del cliente –demanda- sobre el mercado sacude los dispositivos industriales que requieren planificación. Además, la negociación comercial puede ocasionar diferencias acerca del precio de un producto, que en última instancia se fundan en la demanda –o el deseo- lo que es puesto en cuestión desde los criterios industriales de utilidad, eficacia, o desde la concepción del coste del producto como ligada a los costes del trabajo. Por otro lado, se critica el consumo ostentoso de bienes de lujo que son inútiles y no satisfacen necesidades reales.

En segundo lugar, la crítica industrial hacia el mundo doméstico supone un cuestionamiento de la tradición doméstica –frente al progreso industrial- como poco evolucionada. Se critica lo viejo como inadaptado y poco funcional. Por otro lado, los particularismos y los vínculos personales se consideran problemáticos para el entorno productivo, por lo que se considera imprescindible separar la vida profesional de la

personal. Se critican los vínculos domésticos de la empresa familiar y se señala la mayor funcionalidad de las cualificaciones industriales frente a las domésticas –las que sitúan a las personas en su puesto, incluso en la jerarquía, en función del vínculo personal existente-, que se presentan como incompetentes. La producción requiere dejar atrás esos particularismos.

Por lo que se refiere a la crítica cívica hacia el mundo doméstico tiene que ver con el paternalismo. El vínculo cívico se entiende como una liberación de las relaciones de dependencia personal, propias del mundo doméstico. Además, desde el mundo cívico, los vínculos domésticos aparecen como relaciones singulares entre seres particulares incapaces de acceder a la generalidad. Así, por ejemplo, en lo laboral, los vínculos domésticos en la empresa aparecen como un modo de dividir a los asalariados y de aislar –y deslegitimar- a los representantes de los trabajadores. Lo mismo se podría decir de otras prácticas, como el fomentar la existencia de un “espíritu de la casa”, modos de plantear las relaciones de autoridad de manera particular, personalizar los conflictos y disminuir su dimensión colectiva, etc. En definitiva, la particularización de lo colectivo implica una pérdida de legitimidad y una desmovilización.

Por otro lado, se critica la autoridad doméstica –no basada en la representatividad- como autoritarismo no democrático –subordina el destino común a las decisiones de un particular. Se acusa a las dinámicas domésticas de corruptas –la influencia de los vínculos de proximidad como ruptura de la imparcialidad cívica-. Y se plantea la necesidad de superar las divisiones corporativas –particularismos, por ejemplo, en función del oficio, frente a los intereses colectivos-. El vínculo cívico critica el escándalo cuando tras la apariencia cívica se desvela una realidad de “contubernios” y relaciones de dependencia propias de un orden doméstico y que son rechazables por no servir al bien común.

En cuarto lugar, la crítica cívica hacia el mundo mercantil se centra en el conflicto entre el interés privado y el bien público –el mercado frente a la voluntad general-. Se critica el individualismo mercantil que dificulta la construcción de la democracia. La perversión de las personas colectivas se produce cuando se antepone el interés particular al interés común, por ejemplo, transformando la cotización sindical en una suerte de seguro personal, a modo de relación de intercambio por los servicios del sindicato, y no como participación en una empresa colectiva.

Por lo que se refiere a las críticas entre las dos lógicas coexistentes en este compromiso, la crítica doméstica hacia el componente mercantil tiene que ver con la necesidad de poner límites al mercado –“no todo se compra”- que no se cuestiona por sí mismo, sino sólo en la medida en que extiende su lógica a los espacios domésticos, pervirtiendo los vínculos de proximidad que no deben estar sometidos al intercambio mercantil. Cualquier tipo de relación económica en el seno doméstico supone un riesgo de conflicto, ya que el interés interfiere en las relaciones de confianza. Por otro lado, el dinero debe subordinarse al mérito –se opone a la ganancia fácil- de modo que se evite el “mal hábito” de la abundancia. Por el contrario, la crítica mercantil hacia el componente doméstico se relaciona con su vinculación a un espacio y un tiempo, ajenos a lo mercantil. Las relaciones personales y los vínculos locales aparecen como particularismos de los que hay que liberarse para poder acceder a un mercado anónimo y sin fronteras –por ejemplo, sin frenos a la libre circulación de mercancías, la libre competencia o la circulación sin trabas de la información relevante para los negocios-. Las tradiciones, prejuicios y rutinas son barreras que impiden el desarrollo de relaciones comerciales oportunistas.

b) El compromiso cívico-industrial y sus críticas

El compromiso entre estos dos órdenes de equivalencia se articula en torno a la noción de “lo social” como puente entre una dignidad basada en la voluntad colectiva y otra dignidad expresada a través del trabajo. De modo que este compromiso da lugar a un dispositivo fundamental en la configuración del segundo espíritu del capitalismo y del Estado del bienestar: los derechos de los trabajadores. El potencial articulador de este compromiso lo hace aparecer como signo de la emergencia de una nueva ciudad, aunque, como indican Boltanski y Thévenot (1991) la carencia de un principio de equivalencia propio evidencia que no es así. Esto queda patente cuando las diferencias entre los seres cívicos e industriales no pueden regularse sino por medio de un acuerdo –y no bajo un mismo orden de equivalencia- que evidencia la necesidad de compatibilizar exigencias diferentes.

El compromiso entre estos dos órdenes está instrumentado por el sindicalismo, así como por toda una serie de dispositivos –las políticas sociales, la negociación colectiva, las garantías contractuales, etc.- que buscan conjugar la cohesión social con la utilidad productiva. Esos dispositivos se articulan en torno a la noción del ciudadano-trabajador, es decir, a la vinculación de los derechos de ciudadanía a la condición asalariada (Castel, 1997).

Otras derivaciones de este compromiso hacen referencia al establecimiento de métodos eficaces para desarrollar lo público. Es decir, la configuración del vínculo cívico reúne en un mismo dispositivo instrumentos fundados en las rutinas y los procedimientos industriales y la manifestación de la voluntad general, que se garantiza mediante la gestión eficaz y controlada que permiten esos procedimientos. Esto es lo que da lugar a la gestión burocratizadora y homogeneizadora de las políticas sociales, que tanto se criticará desde el orden doméstico o el inspirado.

Por lo que se refiere a las críticas hacia las lógicas implicadas en este compromiso, en primer lugar, la crítica doméstica hacia el mundo cívico se preocupa de la disolución de la responsabilidad por parte de los espacios colectivos. El anonimato y las despersonalización del mundo cívico –y, por ejemplo, de las políticas sociales generadas desde este compromiso- se opone al valor de los vínculos personales, tanto por lo que se refiere a la evasión de responsabilidades ante la abstracción de lo colectivo –un vínculo “inasequible” entre extraños-, como respecto al carácter frío e impersonal de los dispositivos cívicos o cívico-industriales.

Por otro lado, la crítica doméstica hacia el mundo industrial se relaciona con la mala calidad del trabajo estandarizado o poco personalizado. El énfasis industrial en el rendimiento y la eficacia es contrario, desde esta óptica, a la calidad, garantizada por la confianza del modo de hacer doméstico. En ese sentido, la obsesión por los procedimientos establecidos es vista como una muestra de la falta de oficio de los que han de aplicarlos, que al verse constreñidos en su labor, sufren un proceso de descalificación. En ese sentido, también se valora al hombre “de oficio” –formado en el puesto de trabajo-, cuya formación se basa en competencias ancladas en hábitos, por encima del diplomado, cuyas competencias se basan en criterios formalizados y procedimientos estandarizados.

En tercer lugar, la crítica inspirada hacia el mundo cívico supone un cuestionamiento de la grandeza cívica contemplada en su forma más institucionalizada, en que las personas

no parecen contar y que margina la expresión de la individualidad, por ejemplo, a través de la creatividad. En ese sentido, las frías relaciones jurídico-económicas constriñen a las personas y no les permiten desarrollar su dimensión afectiva, que se ha de limitar al ámbito de lo privado.

Por lo que se refiere a la crítica inspirada hacia el mundo industrial, tiene que ver con la rigidez de las rutinas propias de la organización industrial, que ahoga la efervescencia inspirada. En ese sentido los métodos y procedimientos son un obstáculo a la espontaneidad creadora y a la necesaria apertura al cambio que requiere la actitud inspirada. En el mundo industrial esa espontaneidad es una perturbación para la eficacia productiva. Igualmente se critica la opresión de una jerarquía basada en las competencias. Por otro lado, también se desarrolla una crítica a la escuela basada en rutinas académicas –estandarizadas– que ahogan al alumno creativo o lo perciben como perturbador.

La crítica mercantil hacia el mundo cívico tiene que ver con el carácter privado de la acción en el mundo comercial. Los negocios requieren de la relación personal, de modo que el trato con colectivos no aparece como deseable, al igual que los procesos colectivos de toma de decisiones, que diluyen el deseo personal. Por otro lado se critica la injerencia de la justicia cívica en el orden mercantil, ya que impide la conclusión de los negocios en base a la relación cara a cara, provocando la separación entre la forma legal del contrato y la relación comercial. Igualmente se critica la rigidez legal, que fuerza los compromisos e impide flexibilizarlos, algo necesario para la adaptabilidad comercial y que es facilitado desde sistemas autorregulados de mediación.

En quinto lugar, la crítica mercantil hacia el mundo industrial supone un cuestionamiento de la rigidez de útiles y métodos de ese mundo: organigramas, estructuras, planificaciones... Esa rigidez impide que se dé juego a la interacción de los deseos subjetivos. Frente a todo ello se contraponen el oportunismo mercantil, que ve en la inestabilidad financiera una fuente de beneficios. Frente a las capacidades comerciales del negociante, se critica el énfasis en la gestión del ingeniero o del tecnócrata.

Por lo que se refiere a las críticas entre las dos lógicas coexistentes en este compromiso, la crítica industrial hacia el mundo cívico se centra en la ineficacia de los procedimientos administrativos –fruto del compromiso cívico industrial–. También se plantea como un elemento criticable de ese compromiso el de los costes de la política social, que suponen una limitación para incrementar la producción, que es el objetivo de la empresa industrial. Por el contrario, la crítica cívica hacia el mundo industrial se relaciona con la necesidad de evitar la burocratización, que es un resultado del compromiso entre los dos mundos, de la que preocupa que suponga una pérdida de la dimensión participativa o del funcionamiento colectivo, de modo que las jerarquías organizativas pierdan su base de legitimidad democrática. Por otro lado, preocupa la tecnocracia en la formación –como adquisición de competencias– en el sentido de ser conocimientos ajenos a la vida de las personas y mediatizados por los expertos.

c) El compromiso cívico-doméstico y sus críticas

En este caso, el compromiso entre estos dos órdenes de equivalencia permite, por un lado, “humanizar lo público”, es decir, introducir la dimensión de la proximidad en los espacios administrados, posibilitando la personalización de la gestión pública –mediante una relación más cercana, por ejemplo, entre los funcionarios y los ciudadanos: véase el

ejemplo de la “policía de proximidad”, o del “médico de familia”-. Y, por otro lado, permite regularizar los espacios domésticos, que aparecen como susceptibles de intervención desde lo público, al menos en los casos en que así lo requiera el interés general –como ocurre en las situaciones de violencia doméstica, o de abandono de menores que, aún permaneciendo en el seno de la familia, son casos de ruptura de la regla cívica de convivencia, plasmada en la ley-.

Esto implica que determinados objetos, disputas o necesidades, que antes aparecían como particulares y propios de la privacidad, se convierten en objetos, disputas o necesidades de interés público. Es lo que ocurre (Boltanski, 2000) cuando una disputa particular se eleva en generalidad y es presentada –por un sujeto colectivo y, en ocasiones, institucional- como “causa” colectiva. En un orden cívico, esa es la manera en que la causa trasciende la particularidad, para aparecer como general. Este es el proceso que está a la base de la extensión de los derechos cívicos a colectivos categoriales definidos desde condiciones que antes se consideraban como propias de la privacidad, como la opción sexual, la raza o la edad –derechos de la infancia o de la tercera edad-. Un proceso directamente vinculado a la transición en las políticas sociales desde el modelo homogeneizador del Estado del bienestar, hacia los modelos que articulan diversas políticas sociales categoriales –como es el caso, por ejemplo, de la atención al colectivo gitano o a los discapacitados -.

Los valores doméstico de la confianza y la proximidad introducen el “sentido común en la aplicación de los reglamentos” (Boltanski y Thévenot, 1991), asumiendo la noción de la “buena voluntad” como predisposición a asumir labores fuera de la propia competencia, en función de mejorar el servicio a los demás. Y a la vez se asume la importancia de que el servicio vaya orientado al bien común, lo que da una dimensión pública a la labor privada de asistencia, de cuidado o de beneficencia. Algo que está a la base de la adecuación cívica de muchas entidades que realizaban labores de este tipo, desde una óptica doméstica del cuidado de proximidad, y que se han transformado en asociaciones para adecuarse a las nuevas condiciones y posibilidades de la acción social. Una adecuación que, como veremos, se mantiene en la tensión no resuelta propia del compromiso cívico-doméstico, predominando, según los casos, uno u otro polo.

La fragilidad de este compromiso se revela en las críticas que surgen, bien ante el reglamentismo cívico, incapaz de reconocer la diversidad y las necesidades emergentes de las personas, bien ante el riesgo de favoritismos domésticos o de derivas particularistas legitimadas desde el bien común. Dos críticas “tipo” que ya hemos comentado más arriba y sobre las que volveremos más adelante.

2.3. La materialización histórica de los discursos

2.3.1 El espíritu del capitalismo como construcción ideológica

Como ya señalara Weber (1998), en el capitalismo, la configuración económica –el modo de organización de la producción y la acumulación de beneficios- requiere apoyarse para su legitimación en una construcción ética que movilice y dé sentido a la adhesión activa de los sujetos cuya implicación es precisa para el funcionamiento del sistema. Las diferentes configuraciones históricas del capitalismo han generado sus propias contradicciones –por ejemplo, hoy en día la precariedad o la inseguridad- cuya superación ha requerido de la existencia de “*esquemas ideológicos*” que permitieran justificar el compromiso con el sistema por parte de los individuos (Boltanski y Chiapello, 2002:24).

Esa configuración de justificaciones es lo que Boltanski y Chiapello (2002) llaman “*espíritu del capitalismo*”: las distintas representaciones susceptibles de guiar la acción y las distintas razones compartidas que hacen del capitalismo un orden aceptable e incluso deseable, justificando el compromiso de los sujetos con él. “*El espíritu del capitalismo es, precisamente, ese conjunto de creencias asociadas al orden capitalista que contribuyen a justificar dicho orden y a mantener, legitimándolos los modos de acción y las disposiciones que son coherentes con él. Estas justificaciones -ya sean generales o prácticas, locales o globales, expresadas en términos de virtud o en términos de justicia- posibilitan el cumplimiento de tareas más o menos penosas y, de forma general, la adhesión a un estilo de vida favorable al orden capitalista*” (Boltanski y Chiapello, 2002: 46).

Es decir, se trata de una ideología que acompaña a las transformaciones en la dinámica económica, haciendo ésta posible. Se trata de una concepción de la ideología como un “*conjunto de creencias compartidas, inscritas en instituciones, comprometidas en acciones y ancladas en lo real*” (Boltanski y Chiapello, 2002:33, basado en Dumont, 1987). Esas creencias influyen en las formas en que las personas se comprometen en la acción, sus justificaciones y el sentido que le dan a sus actos.

El espíritu del capitalismo articula tres claves ideológicas que le otorgan legitimidad. En primer lugar, un discurso que relaciona las leyes de la economía –que se presentan como independientes de las dimensiones moral e ideológica- y la persecución del interés individual con el bien común, lo que otorga garantía moral a las actividades lucrativas. Es decir, el progreso material aparece como criterio de bienestar social. En segundo lugar, un discurso acerca de la mayor competitividad y eficacia de las organizaciones capitalistas privadas, sobre otros modelos de organización económica –por ejemplo gubernamentales o no lucrativos-. La privatización o mercantilización aparece como garantía de uso eficaz de recursos y de anticipación a la demanda y satisfacción de necesidades. Y, en tercer lugar, un discurso en torno a la libertad económica como clave que genera libertad en el resto de dimensiones de la vida, en especial la política.

Esta configuración de creencias orienta la acción, actuando –desde su posición de ideología dominante- a modo de esquema para que los sujetos se representen el funcionamiento, ventajas y servidumbres del orden en que están inmersos, de forma que puedan darles sentido. De acuerdo con los planteamientos de la sociología comprensiva, de raíz weberiana, la clave de los actos sociales radica en el sentido que los actores dan a sus acciones. De ahí la importancia que tiene para el sistema el hacer legible –desde una

perspectiva funcional para su dinámica- el mundo cotidiano del trabajo, posibilitando la interiorización con sentido de las construcciones sistémicas.

Sin embargo, para que las ideologías puedan servir a la acción han de estar incorporadas en *“formas discursivas que comprendan mediaciones lo suficientemente numerosas y diversas como para alimentar la imaginación frente a situaciones concretas de la vida”* (Boltanski y Chiapello, 2002:53). Es decir, se necesitan elementos legitimadores más concretos y vinculados a la experiencia cotidiana de los trabajadores, de forma que actúen de “asideros” para sensibilizar a las personas, aproximándose a su experiencia moral y proponiéndoles modelos de acción.

Por eso, según Boltanski y Chiapello, si el sistema requiere el compromiso activo de los individuos –generador de iniciativas y sacrificios libremente consentidos-, ni la coacción, ni la mera acumulación de beneficio o, en general, la obtención de recursos materiales, aparecen como elementos suficientes para movilizar esa adhesión. Desde su punto de vista, son tres las claves que pueden promover esa participación activa de los sujetos. La primera es la posibilidad de auto-realizarse en el trabajo, lo cual aparece asociado a la autonomía –es decir, a la posibilidad de “poner algo de uno mismo” en el trabajo-, así como a la condición del trabajo como reto. En definitiva, se trata del compromiso como “fuente de entusiasmo”. La segunda se refiere a la potenciación del bien común a través de la labor realizada, algo imprescindible para su legitimación. Y la tercera es la garantía de seguridad en cuanto a las condiciones de vida, tanto para el individuo como para su descendencia –lo cual nos remite a la existencia de un cierto horizonte de bienestar-.

Estas tres dimensiones forman parte de la configuración de las justificaciones que se articulan en cada momento histórico –capitalismo emprendedor, industrial y conexionista- con los modos organizativos de la acumulación del capital. Unas justificaciones que *“deben suscitar disposiciones a la acción y proporcionar seguridad de que las acciones emprendidas son moralmente aceptables”* (Boltanski y Chiapello, 2002:55) y que se manifiestan en los discursos de los trabajadores acerca de las acciones que han de realizar para obtener beneficios y a la legitimidad de estas acciones.

Por otro lado, la crisis de legitimidad que se asocia a cada transformación de los modelos productivos implica la necesidad de buscar nuevas claves que los hagan legibles y que permitan hacer frente a la desmoralización y dar un nuevo sentido a la experiencia cambiante en el trabajo (Sennett, 2000). La configuración de un orden de grandeza considerado como justo –es decir, referido a una configuración concreta de lo que es bueno- tiene la doble repercusión de promover la adhesión activa al proceso de producción –la implicación, el compromiso con él-, a la vez que permite hacer “legible” esa misma implicación –justificarla, posibilitando que el individuo le dé sentido a lo que hace, lo ubique en un relato personal comprensible y con una cierta coherencia-.

Por eso, en cada espíritu del capitalismo se define un tipo diferente de justificación de las construcciones sociales. Estas justificaciones requieren incorporar alguna referencia al bien común, mediante convenciones universalizables, recogidas, como ya hemos comentado, en el concepto de “ciudad” (Boltanski y Thévenot, 1991). Es decir, han de estar fundamentadas en un orden de grandeza más o menos compartido y que aporte un principio de equivalencia, en relación al cual se establece la grandeza relativa de los actores o actos, a través de la realización de pruebas de realidad. A partir de éstas se define quiénes son los triunfadores en el sistema, según su modo de organización y cuáles las prácticas adecuadas

o “de excelencia” en cada tipo de capitalismo, y, por tanto, también quiénes son los perdedores.

Además, estas pruebas dan credibilidad al espíritu del capitalismo, al mostrar la justicia de sus formas de realización histórica, siempre según los criterios asumidos. En ese sentido, podemos observar dos procesos a través de los cuales el capitalismo se limita a sí mismo, siempre en aras de su legitimación y su perpetuación. El primero es la generación de dispositivos constrictivos encaminados a la realización de las claves de justicia requeridas por las pruebas. El segundo es la interiorización de las justificaciones por parte de los actores, lo que posibilita la aparición de conductas de autocrítica, de autocontrol o de autocensura en el proceso de acumulación.

2.3.2. La crítica al capitalismo y el cambio social

Cualquier configuración del capitalismo genera realidades de injusticia, que se valoran desde posiciones críticas. Éstas pretenden denunciar la separación entre las formas concretas de acumulación y las concepciones normativas del orden social. Y, como vamos a comentar, lo hacen bien desde la misma configuración de “lo que es justo” propia del espíritu del capitalismo presente, -caso de la crítica reformista, que lo que busca no es cambiar el tipo de justificación del sistema, sino mejorar el nivel de justicia con que se llevan a cabo las pruebas del mismo-, bien desde configuraciones alternativas de “lo que es justo” -caso de la crítica radical, que lo que pretende es deslegitimar el sistema y sus pruebas y proponer uno diferente-.

Boltanski y Chiapello (2002) diferencian entre las fuentes de indignación -la experiencia, personal o ajena, que suscita la crítica- y la retórica argumentativa, que da voz y traduce el sufrimiento individual en términos que hacen referencia al bien común. Esto da lugar a dos niveles en la expresión de la crítica: uno primario o emocional y otro secundario o argumentativo. Este segundo es el que actúa como fuente de conceptos y esquemas que permiten ligar las situaciones históricas sometidas a crítica con valores universalizables.

En el primer nivel, podemos diferenciar cuatro fuentes de indignación ante el capitalismo: el desencanto y la inautenticidad; la opresión o la falta de libertad -de autonomía, de creatividad-, que se articula en torno a prácticas disciplinarias; la miseria y la desigualdad; y el oportunismo y el egoísmo -vinculado a la destrucción de los lazos sociales y las solidaridades comunitarias-.

Es difícil encontrar una articulación coherente de las cuatro críticas, ya que cuando una argumentación prioriza uno de los ejes tiende a hacerlo en detrimento de los otros. Las referencias normativas utilizadas para dar cuenta de la indignación son diferentes en cada caso, al igual que los grupos de actores que las mantienen. Sin embargo, Boltanski y Chiapello (2002:86) diferencian dos tipos de construcción crítica en el nivel de las argumentaciones. La primera es la “*crítica artista*”, que articula la indignación ante la falta de autenticidad y ante la falta de libertad, dando lugar a la crítica a la pérdida de sentido por la mercantilización, a la crítica al apego y estabilidad burguesa -frente a la independencia y la movilidad-, a la crítica a la dominación moral en beneficio del capital, a la crítica al sometimiento tempo-espacial de los trabajadores a la dinámica productiva, o la crítica al proceso de racionalización -previsión, gestión racional, cálculo, evitación del riesgo, etc.-. La segunda es la “*crítica social*”, que articula la indignación ante la miseria y ante el

egoísmo individualista, en sintonía con las teorías de la explotación, dando lugar a la crítica a los intereses particularistas de la sociedad burguesa, a la crítica a la desigualdad, o a la crítica a la inseguridad de los que viven en situaciones de precariedad. Ambos tipos de argumentación crítica no son automáticamente compatibles. La coyuntura histórica puede hacerlos converger o divergir, incluso generando tensión entre ambos.

Boltanski y Chiapello (2002:74) describen un “*modelo de cambio social a tres bandas*”, en cuyo centro está el espíritu del capitalismo, como realidad dinámica. Los tres ámbitos que generan el cambio son:

1. La crítica, que se define en función de lo que denuncia y su virulencia. Su incidencia y su credibilidad inciden en la intensidad con que el capitalismo mantiene sus dispositivos de justicia y se autolimita en el proceso de acumulación. También es relevante su capacidad para hacer legible la experiencia en el trabajo, que permite una articulación más ajustada de las exigencias de justicia.

2. Los dispositivos capitalistas de obtención de beneficios y de organización del trabajo. Su cambio puede descolocar temporalmente a la crítica y puede conducir a reformular el espíritu del capitalismo para dar sentido a la experiencia de los trabajadores e implicarles en las nuevas condiciones de producción.

3. Los dispositivos de justicia que actúen limitando los modos de acumulación y se apoyan en convenciones reconocidas como legítimas. Su incorporación puede apaciguar la crítica o desplazarla hacia otros problemas, de modo que se preste menos atención los logros que representan esos dispositivos, lo que facilitaría que el capitalismo alterase las reglas del juego, degradando ventajas ya existentes y reavivando la crítica.

Según Boltanski y Chiapello (2002), podemos señalar tres efectos de la crítica sobre el espíritu del capitalismo. En primer lugar, puede deslegitimar los espíritus anteriores y privarles de su eficacia. En segundo lugar, obliga al sistema a incorporar dispositivos de justicia -el sistema capitalista incorpora valores desde los que se le criticaba-, de modo que se refuerzan los dispositivos que constriñen el proceso de acumulación, el sistema se autolimita, pero sin cuestionar el principio de acumulación en sí. Una tercera alternativa es que el sistema responda transformando los modos de obtención de beneficios y “descolocando” a la crítica sin reforzar los dispositivos de justicia; el sistema se hace ilegible, de modo que la crítica debe buscar nuevos referentes para situarse en esa organización.

El espíritu del capitalismo “*debe responder a una exigencia de autojustificación*” para poder resistir a la crítica y motivar a sus actores, “*lo que implica acudir a convenciones de validez universal sobre lo justo o injusto*” (Boltanski y Chiapello 2002:68). Así, el espíritu del capitalismo -incorporando elementos de la reflexión crítica sobre su acción- actúa no solo legitimando la generación de riquezas, sino también limitando el capitalismo -de acuerdo con esas claves del bien común, y siempre para permitir su autooperación-.

El impacto de la crítica sobre el capitalismo se realiza a través de los efectos que ésta produce sobre las pruebas centrales del sistema. La crítica pone en cuestión el orden existente y coloca bajo sospecha la distribución de los estados de grandeza de los actores. Por ello acaba por dirigirse al cuestionamiento de la legitimidad de las pruebas que dan lugar a ese orden. La crítica puede cuestionar la justicia de las pruebas desde dos intenciones. La “*crítica reformista*” se sitúa en la misma ciudad de referencia desde la que

se construye la prueba –es decir, comparte su idea de justicia-. Por ello asume una intención correctiva de la prueba, es decir, de incrementar su justicia, mejorando su aplicación, formalizándola, controlándola, o mejorando la normativa que la configura. En cambio, la “*crítica radical*” se ejerce en nombre de principios de justicia encarnados por otras ciudades diferentes a aquella desde la que se construye la prueba. Por ello se cuestiona la validez misma de la prueba, no su aplicación, asumiéndose una intención radical, que busca suprimir la prueba y reemplazarla por otra.

De ese modo, ante la crítica correctiva, una prueba que busca ser legítima tendrá que atender a los argumentos de la crítica, recurriendo a las mismas posiciones normativas que ésta, para justificarse. En tales casos, Boltanski y Chiapello diferencian tres tipos de posibles respuestas a la crítica: demostrar que la crítica se equivoca, depurar la prueba para hacerla más legítima, de acuerdo con los argumentos expuestos por la crítica, o tratar de esquivar la prueba.

Esta última opción se realiza buscando nuevos caminos para la obtención de beneficios, dejando de lado las pruebas, dando lugar a desplazamientos locales–de escasa amplitud y poco visibles, de modo que pasen lo más desapercibidos posible-. Esto implica reducir la importancia concedida a la prueba, lo que resultaría de interés por parte de los que la superaban de forma ilegítima, o por los que mantienen sus costes. Como consecuencias de los desplazamientos se modifica el recorrido de las pruebas; se reducen los costes que supondría mantenerlas; se mejoran los beneficios de los que tienen recursos más diversificados y que son utilizables gracias a la desaparición de las trabas que suponía una prueba controlada; y se desarma temporalmente a la crítica, incapaz de interpretar el sentido de los acontecimientos, al estar centrada en pruebas de configuraciones ideológicas anteriores o inútiles para interpretar las nuevas prácticas.

En ese proceso, los desplazamientos hacen ilegible el sistema de equivalencia, dificultando la posibilidad de la crítica y produciendo la aproximación a un régimen de violencia, que sustituye la prueba legítima –cuyos cambios han de ser identificados y legitimados– por la prueba de fuerza. Una prueba pierde legitimidad cuando en ella intervienen fuerzas de forma tácita o clandestina, sin ser explícitamente tenidas en cuenta – como analizábamos antes a propósito de la primera figura de la crítica-. La depuración o transformación de la prueba requiere que salgan a la luz estas fuerzas parásitas y, por consiguiente, exige una labor de recategorización. Sin embargo, la diferencia entre una prueba legítima y una prueba de fuerza es que en la segunda el carácter de la prueba queda indeterminado –es decir, no se realiza esfuerzo alguno por calificar las fuerzas en juego en la prueba-. En esa indeterminación se reconoce una de las principales características de la violencia.

De este modo, a través de esos desplazamientos, el proceso de acumulación se libera de las constricciones que le imponía la idea del bien común. Pero también pierde las justificaciones que le hacían deseable para los actores y que generaban su compromiso –tan solo puede imponerse-. A menos que el desplazamiento se haga en una dirección coincidente con una crítica radical a las antiguas pruebas –es decir, basada en concepciones diferentes del bien común-, de modo que se genere una nueva legitimidad, evitando el pase al régimen de violencia. Desde ese punto de vista, la crítica radical acaba por cumplir un rol de fuente de ideas y de legitimidad para salir de un marco demasiado normativizado propio de una etapa anterior del capitalismo. Un rol que Boltanski y Chiapello (2002:82) definen como “*su único destino (...) a no ser que logre una salida completa del régimen del capital*”.

Estos cambios, generan situaciones en que el conjunto de la crítica se ve desarmada, bien cuando las pruebas a las que se ajustaba desaparecen o se alteran –en el caso de la crítica reformista-, o bien cuando la evolución de las ideas dominantes va en el sentido que ella reclamaba, satisfaciéndola en parte –en el caso de la crítica radical-. Sin embargo, la reorganización capitalista genera nuevos conflictos. En la medida en que se reconstituyen los esquemas de interpretación que dan sentido a esas transformaciones, se posibilita la identificación de los nuevos problemas, lo que permite el relanzamiento de la crítica. De ese modo, la crítica se recupera y genera nuevos puntos de apoyo normativos que el capitalismo ha de saber integrar, generando un compromiso que se afirma en la expresión de una nueva forma de espíritu del capitalismo, con su propia exigencia de justicia.

Así, cuando los pequeños cambios o desplazamientos son objeto de una institucionalización débil y de una reflexividad limitada –como sucedió con muchos de los cambios en el mundo laboral vinculados a la crisis del 73-, nos alejamos de un régimen de categorización o de equivalencia para aproximarnos a un régimen de fuerza. La década de los 70, por ejemplo, fue época de desplazamientos no calificados; de pequeños cambios, cada uno de ellos de alcance aparentemente limitado, frente a los cuales la crítica quedó desactivada por falta de identificación de la lógica que los guiaba (Boltanski y Chiapello, 2002). Habrá que esperar a finales de los 80 para presenciar un nuevo esfuerzo de categorización y c(u)alificación de las fuerzas en juego –identificando, por ejemplo, un orden emergente de tipo conexionista- que podría suponer el rearme de la crítica. Pero esta configuración emergente ha incorporado algunos de los elementos más potentes de la crítica al Estado administrador: en particular, las demandas de autonomía y autenticidad que vehiculó la “crítica artista”-.

Como vemos, el rol de la crítica en relación con el capitalismo tiene diversas caras. Ella es a la vez quien pone en cuestión y en peligro el capitalismo y quien, al precio de la aceptación de ciertas constricciones, le permite sobrevivir transformándose, en la medida en que el capitalismo tiene la capacidad de reincorporar elementos procedentes de la crítica.

Así, existen dos momentos en el surgimiento de un nuevo espíritu del capitalismo: En un primer momento, se traza *“el esbozo de un esquema de interpretación general de los nuevos dispositivos (...) que permite ubicarse y deducir algunas reglas elementales de comportamiento. En un segundo momento, este esquema va a depurarse en dirección a una mayor justicia”*, en la medida en que la crítica reformista tensa las nuevas pruebas identificadas (Boltanski y Chiapello, 2002:83).

2.3.3. Las transformaciones del espíritu del capitalismo

Como consecuencia de los procesos de transformación que han ido caracterizando la actividad productiva a lo largo del desarrollo del capitalismo, se producen tensiones con las expectativas de los trabajadores, formadas a partir de configuraciones ideológicas anteriores a los cambios y, por tanto, inútiles para garantizar la adhesión a estos. Por eso se requieren una recomposición ideológica que ayude a volver a dar sentido al mundo del trabajo.

Como hemos comentado, el sistema capitalista busca las claves para su legitimación entre las creencias con poder persuasivo en cada momento histórico, que toman en consideración las ideologías relevantes del momento, y que versan sobre las claves de las que se alimentaba la crítica a las versiones anteriores del sistema. De ese modo, la crítica es

una fuente de argumentos de sentido y de ideas que permiten al sistema incorporar dispositivos de justicia. Se trata de movilizar argumentos ya existentes, vinculados a la realidad cotidiana y los valores y preocupaciones de los trabajadores, y que tengan una legitimidad garantizada, para asociarlos a la exigencia de acumulación de capital de modo que aporten razones para implicarse en ese proceso. De ese modo se producen cambios en las configuraciones legitimadoras del sistema, dando lugar a diferentes espíritus del capitalismo.

En el capitalismo emprendedor de finales del siglo XIX, la configuración del “primer espíritu del capitalismo” estaba vinculada a la figura del “burgués emprendedor”. La referencia al bien común que se ofrecía desde esta configuración ideológica, estaba articulada sobre las claves de justicia resultantes del compromiso entre las convenciones propias de la ciudad doméstica y las de la ciudad comercial o mercantil.

Por lo que se refiere a los tres factores de movilización de la adhesión de los individuos, la autorrealización estaba asociada al carácter innovador y de asunción de riesgos por parte del empresario -la autonomía como juego y especulación-; la seguridad se vinculaba al libre juego de la economía innovadora, unida a la existencia de disposiciones domésticas tradicionales de carácter protector –patronazgos, empresa familiar, instituciones de beneficencia-; y el logro del bien común estaba vinculado a la creencia en la tecnología y el progreso que se articulaba con el libre juego del mercado.

La crítica que se articulaba frente a esta configuración, fundamentada en el orden cívico, incidía, por un lado, en el egoísmo individualista propio de la dinámica mercantil. En segundo lugar, se argumentaba contra claves domésticas, como el paternalismo de las relaciones domésticas en el trabajo, generadoras de dependencias de los pequeños hacia los grandes del sistema. Además, se planteaba la importancia de superar el carácter graciable de la protección, de posibilitar un funcionamiento organizacional basado en criterios no particularistas –tendientes a las prácticas de corrupción, en virtud de la proximidad a los grandes-, así como de rechazar las concepciones jerárquicas autoritarias y no fundamentadas en criterios de eficacia. Todas estas claves serán recogidas en la configuración de un segundo espíritu del capitalismo.

El capitalismo de la gran empresa industrial, que predomina a partir de los años treinta, y que equivale al modelo fordista de producción, también elabora su propia estructura de justificación y de contención del conflicto, fundamentada en un compromiso entre la ciudad industrial y la cívica, y en menor medida la doméstica: el “segundo espíritu del capitalismo”. Una clave fundamental en la consolidación del segundo espíritu del capitalismo fue la extensión del régimen salarial a la burguesía (Boltanski y Chiapello, 2002), que permitió la lectura de la relación salarial como un contrato libre, legitimado por su asociación con el acceso a recursos de protección y seguridad, al desarrollo de la carrera o al incremento salarial, en función de la pertenencia al colectivo asalariado –carácter estatutario- (Castel, 1997).

Este orden de legitimación respondería a la cuestión de la autorrealización a partir del desarrollo de la carrera –inscrita en un orden jerárquico y burocratizado-, del reto del crecimiento empresarial y de la generalización de la participación en la sociedad del consumo. En ese sentido es fundamental para la motivación de los trabajadores el énfasis dado a los procesos de descentralización que dotan de autonomía a los cuadros en su labor, así como en los sistemas de control en base a criterios objetivos, en especial los resultados y méritos, que aparecen como más justos. Esto permite plantear a los cuadros nuevos modos

meritocráticos de promoción y desarrollo de carrera en función del cumplimiento de objetivos, y no tanto de la antigüedad o de los vínculos personales. Frente a al nepotismo doméstico del primer espíritu del capitalismo, que se critica como injusto e ineficaz, el capitalismo industrial otorga la oportunidad de desarrollar su carrera a los que se revelen como responsables eficaces.

Por otro lado, la clave de la seguridad se vincula a la complementariedad de los recursos garantizados por el Estado, y los generados por el modelo de empresa. Ambos actúan como garantía de estabilidad y de posibilidad de planificación vital. En ese marco el compromiso con el trabajo pasa a ser clave de ciudadanía. En primer lugar, se genera un dispositivo de la protección, en el que juega un papel clave el Estado regulador y mediador en las relaciones laborales, así como en la definición de los derechos sociales vinculados con la condición salarial.

En segundo lugar, la seguridad aparece ligada a la existencia de grandes organizaciones donde hacer carrera y conseguir una estabilidad vital. Esto se justifica, por un lado, desde el punto de vista de las relaciones de justicia: las carreras meritocráticas aparecen como oportunidad para todos por igual. La promoción en la empresa implica un reconocimiento del mérito, una garantía de incrementos regulares del salario y un modo de redistribución entre generaciones –en la medida en que existe una relación inversa entre la evolución de los salarios y de las competencias: se recibe un salario mayor cuando se es menos productivo al quedar obsoletos los conocimientos-. Y, por otro lado, se justifica desde la seguridad o previsión que otorga la posibilidad de una planificación –productiva o vital- a largo plazo, que aparece como garantía de futuro tanto para la empresa como para el trabajador. El trabajo estable, además, conlleva garantías de protección ante riesgos imprevistos y permite dinámicas de crédito y seguridad.

Por lo que se refiere a la contribución al bien común, por un lado, se vincula a la contribución al progreso económico social, así como a los procesos de democratización y participación en las organizaciones. La empresa se comprende como parte integrante del proyecto de sociedad, porque genera riqueza y permite organizar el trabajo y ofrecer oportunidades. Y los procedimientos de gestión racional y participativa se legitiman como aportaciones a la democracia. Y por otro lado, el bien común se relaciona con la solidaridad institucional, lo que depende del papel regulador y redistribuidor del Estado –vinculado al pacto keynesiano-, que garantiza un nivel de protección y permite a través del diálogo institucional la negociación colectiva -valor de las reglas burocráticas que median en el conflicto de clases- y un nivel de cohesión social.

Frente a esta configuración surgen básicamente dos tipos de críticas. Por un lado, la doméstica, centrada en la inhumanidad de las relaciones industriales a gran escala –frente a la empresa familiar-, y que plantea la necesidad de recuperar la dimensión comunitaria del espacio laboral. Si se acusa a la dinámica cívica de fomentar la disolución en lo colectivo de las responsabilidades individuales, esto se complementa con la crítica hacia la dificultad del funcionamiento industrial estandarizador para adaptarse a las necesidades particulares –tanto de los trabajadores, como de los consumidores-. Por otro lado, la crítica inspirada se enfrenta al énfasis en la burocracia, la previsión y la planificación, que impide la apertura a la novedad y genera desencanto.

2.3.4. El nuevo espíritu del capitalismo

Según indican Boltanski y Chiapello (2002), vivimos un momento de crisis de legitimidad del capitalismo. Por un lado, se han transformado los modos de acumulación: aparecen nuevas condiciones vinculadas a la globalización, a la flexibilización del trabajo, al desarrollo tecnológico y a la competitividad creciente. Y además se han puesto en cuestión los factores que servían de claves de sentido que permitían interpretar y asumir la experiencia laboral. En ese sentido, se han cuestionado las garantías de seguridad colectiva anteriores -los dispositivos asociados al Estado del Bienestar-, se disuelven las identificaciones corporativas propias del modelo industrial anterior, se produce una ruptura del valor de las credenciales educativas, así como de los procesos de desarrollo de la carrera.

La crítica a todos esos dispositivos, propios del segundo espíritu del capitalismo, genera una crisis de legitimidad, por lo que se necesitan nuevas claves de lectura, que permitan hacer frente a la desmoralización -anomia- o corrosión (Sennett, 2000) que dificultan el compromiso con el trabajo. Hoy en día, el capitalismo mundializado conexcionista -en red- requiere el surgimiento de una nueva configuración legitimadora. Es decir, requiere que se desarrolle una nueva configuración del espíritu del capitalismo que permita a los trabajadores redefinir y dar significado a sus posiciones en el campo laboral. Un significado que, como indica Sennett (2000), ha de compensar la inestabilidad, la fragmentación y la incertidumbre generadas por el modelo del capitalismo flexible, que hace la experiencia laboral poco legible desde los parámetros del segundo espíritu del capitalismo.

Esa nueva configuración ideológica emergente se va configurando mediante la incorporación -reciclada- de claves y dispositivos propios de otros órdenes de grandeza, que resurgen desde los discursos críticos con el orden anterior -especialmente la crítica inspirada, doméstica y mercantil-, procedentes de ciudades ajenas a las que fundamentaban la justicia en el capitalismo industrial -la industrial y la cívica-. Sin embargo, como indican Boltanski y Chiapello (2002:67), *“los nuevos discursos justificativos del capitalismo se expresan de forma imperfecta a través de las seis ciudades previas”*. Es decir, en ellos existen elementos que no son interpretables desde esas configuraciones de lo justo. Por ello emerge *“una nueva ciudad que permite valorar equivalencias y justificar posiciones de grandeza relativa en un mundo en red”*. Se trata de la ciudad por proyectos.

Estas nuevas claves que actúan como legitimadoras del sistema responden, como hemos dicho, a demandas insatisfechas en etapa precedente, y por tanto presentes en sus críticas. En ese sentido, la crítica al segundo espíritu del capitalismo se caracterizaba por la reacción contra la empresa burocrática, en especial contra sus formas organizativas basadas en la rigidez y la estabilidad; contra el valor otorgado al cálculo y la búsqueda del control sobre el futuro -carrera profesional estructurada y previsible, planes empresariales, organización por objetivos...-; contra la concepción de la jerarquía -autoritarismo, poder estatutario- y contra el valor de la docilidad ante la autoridad. Todo ello son barreras para la dinámica flexible y móvil del conexionismo.

Igualmente se criticaba la separación radical entre el mundo privado -familia y relaciones personales- y el mundo del trabajo -relaciones profesionales-. Una crítica centrada por un lado en la inhumanidad de separar aspectos indisociables de la vida, sin dejar espacio a la afectividad, y por otro lado, por la ineficacia que supone inhibir

competencias necesarias para aprender a vivir en red y que permiten ampliar la empleabilidad personal.

De ese modo, el tercer espíritu del capitalismo se centra en las demandas de autenticidad y libertad de la crítica artista y deja de lado las centradas en el egoísmo y la desigualdad -crítica social-. Por un lado, satisface la demanda de liberación de la empresa burocrática y jerarquizada: una demanda articulada en torno a los valores de autonomía, espontaneidad, movilidad, capacidad rizomática, pluricompetencia, convivencialidad, apertura a otros y al cambio, disponibilidad, creatividad, intuición visionaria, sensibilidad ante las diferencias, capacidad de escucha, aceptación de experiencias múltiples, atracción por lo informal, búsqueda de contactos interpersonales, etc. Estos valores se ponen ahora al servicio del proceso de acumulación, separando la crítica de la alienación de la libertad de la crítica de la alienación mercantil.

Por otro lado, satisface la demanda de autenticidad –frente al desencanto-: una demanda articulada en torno a los valores de las relaciones auténticas y la humanización de la actividad laboral -emociones, intuición, creatividad- para realizarse. Se valora la persona integral, ya que todas sus cualidades -no solo la polivalencia técnica-, su capacidad de compromiso y sus habilidades relacionales son esenciales para el proceso productivo en su nueva configuración.

Además, el valor de la autenticidad también aparece vinculado a la atención personalizada a la demanda –los deseos de cada cliente- que permite superar una estandarización y masificación valorada como artificial o impuesta. En ese sentido, la producción personalizada permite atender “verdaderas necesidades”, surgidas de los consumidores, mientras que la producción estandarizada y masiva necesitaba generar la demanda, dando lugar a “necesidades creadas”.

Por lo que se refiere a las convenciones con vocación universal y referencia al bien común que sirven como justificación al tercer espíritu del capitalismo -sus formas de movilización- enfatizarían el valor de la flexibilidad para conseguir que el trabajo permita el desarrollo de todo el potencial de los individuos.

En ese sentido, la concepción de la autonomía se basa en el conocimiento de las competencias y potencialidades personales y su desarrollo. La flexibilidad es una garantía para superar las barreras y rigideces en la organización del trabajo –como las que imponía el sistema anterior- que limiten las potencialidades de los trabajadores. En ese sentido, se critica el concepto del desarrollo carrera, tal como lo definía el sistema anterior, al que se acusa de promover una falsa autonomía, basada en recompensas, sanciones y definiciones rígidas de las funciones. En cambio el trabajo por “proyectos” permite superar esas limitaciones.

La implicación en los proyectos permite poner en juego la creatividad y la autonomía personal, que resulta liberadora. La flexibilidad del sistema permite participar en proyectos que “merecen la pena”, lo que garantiza el enriquecimiento personal. La posibilidad de poner en juego todas las capacidades personales, requiere que los sujetos descubran su potencial, a través de un “trabajo de sí”, apoyado y acompañado desde dispositivos organizacionales –orientación o coaching-. La realización personal supone la elaboración de una propuesta de desarrollo personal dirigida a cada individuo, al que se le solicita un compromiso integral en el que ha de volcar todas sus capacidades.

Por lo que se refiere al bien común, estamos ante un nuevo sentido común de justicia, la ciudad por proyectos, fundamentada sobre la dinamización y la capacidad de generar activación social. Un nuevo sentido de justicia aún poco articulado, ya que, según indican Boltanski y Chiapello (2002:143), *“para que los juicios correspondientes a esta nueva expresión del sentido de justicia pudieran explicitarse y encarnarse en pruebas con una pretensión de carácter universal, faltaría un despliegue gramatical que se apoyase en una antropología y una filosofía política claramente enunciadas”* y que hoy por hoy aún permanecen implícitas.

En cualquier caso, esa dimensión del bien común parece articularse bien con la idea de los proyectos como modo de satisfacer necesidades, al servicio de los consumidores -focalización sobre el cliente-. En cambio, la cuestión del progreso económico está menos presente, reconvirtiéndose en torno la idea de la flexibilidad como reacción necesaria a la competencia extrema que implica que la empresa asuma transformaciones inevitables para sobrevivir. En ese sentido, se valora a los que saben trabajar en proyectos, siendo capaces de moverse bien en contextos flexibles y complejos -trabajar con gente diferente, apertura al cambio y adaptación a nuevas circunstancias-.

Por último, la seguridad aparece como un valor en baja, asociado a lo estatutario, a la jerarquía y a la burocracia, que son claves del espíritu del capitalismo anterior y lastres para la movilidad del nuevo capitalismo. Por ello, la seguridad tiende a reinterpretarse desde nuevas claves, de modo que la apología del cambio, del riesgo y de la movilidad como garantía de futuro sustituye al ideal anterior de seguridad. De ese modo, la clave que actúa como garantía de continuidad es el éxito en los proyectos en los que se participa, que permite el acceso a otros más interesantes. La participación en proyectos permite incrementar las competencias -enriquecimiento personal- y generar contactos o relaciones. Esas dos son las claves del desarrollo de la empleabilidad, que se define como la posesión de un capital personal gestionable, capaz de abrir nuevas posibilidades de actividad. Ese capital es la suma de todas las competencias que se aportan desde todos los ámbitos de la vida del sujeto, produciéndose una ruptura de la barrera entre el ámbito laboral y el privado: toda competencia o relación es susceptible de ser movilizadada para generar más actividad productiva. Así, una empresa ofrece seguridad cuando permite que se incremente la empleabilidad de sus trabajadores -ya que no puede garantizar la estabilidad o la promoción-.

Junto a la empleabilidad hay otros dos elementos importantes en la concepción conexionista de la seguridad: la ética personal y la confianza generada por la reputación personal. En un entorno flexible, se hacen fundamentales dispositivos como la confianza, el autocontrol y la ética interiorizada. *“La seguridad de los trabajadores, como la de la empresa, no puede ser garantizada aquí, más que mediante una fórmula de autocontrol que implica la interiorización de reglas de comportamiento que preserven la integridad de las personas y eviten que su contribución no sea reconocida”* (Boltanski y Chiapello, 2002:147). De ello depende, por ejemplo, la garantía de lealtad para con la empresa y sus componentes, así como el respeto a la integridad personal, o el reconocimiento de la aportación que cada cual. En ese sentido, la confianza y la reputación ejercen un efecto regulador clave sobre la posibilidad de explotación del trabajo ajeno -del resultado de sus contactos y competencias- sin reconocerlo. Ese efecto se da mediante la influencia en la empleabilidad -ningún proyecto querría contar con un oportunista-.

La capacidad de movilización del tercer espíritu del capitalismo aparece según Boltanski y Chiapello como mediocre, debido a sus déficits en la idea de justicia, que no se

llega a articular, y a la falta de instrumentalización de las garantías de seguridad –junto al desmontaje de los dispositivos previos que se consideran un lastre por su rigidez-, ya que la empleabilidad, la ética personal y la reputación no se traducen en dispositivos operativos. Además, la actitud de “entrega al trabajo” que se espera permite una instrumentalización de las personas en sus aspectos más íntimos, lo que abre nuevas posibilidades de explotación que llegan a lo privado.

2.4. Las lógicas de justificación en el ámbito asociativo

Nuestro propósito en este apartado es comprobar hasta qué punto la propuesta de Boltanski y colaboradores permite una perspectiva nueva sobre las organizaciones, en particular las organizaciones asociativas, y de evidenciar su potencial para la comprensión del funcionamiento interno de las asociaciones. Para ello, plantearemos la necesidad de captar la cualidad de estas entidades como “objetos equívocos”, es decir, en los que convergen diferentes lógicas. Nos detendremos, en especial, en la consideración de la confluencia entre las lógicas doméstica y cívica, como clave para la comprensión del fenómeno asociativo. Y, por último, consideraremos las aportaciones de algunos autores que se han aproximado a este objeto de estudio a partir de sendas modificaciones del modelo de Boltanski y Thévenot (1991).

2.4.1. El sector asociativo como espacio de confluencia de lógicas de justificación

Como señala Bárbara Pfister (2001), el fenómeno asociativo normalmente ha sido analizado, desde un punto de vista sociológico, como un conjunto de organizaciones intermediarias que se inscriben entre el Estado y los individuos aislados, permitiendo de este modo la constitución de una sociedad civil autónoma; o bien, desde una perspectiva de económica, como una multiplicidad de organismos que se ocupan de las actividades para las cuales ni el sector público ni las empresas privadas se encuentran adaptadas. Siempre se ha aprehendido, pues, en relación y en referencia a otras instituciones, y no como una entidad particular que disponga de una lógica propia y autónoma.

Según esta autora, esta tendencia se refleja igualmente en las herramientas privilegiadas para el estudio organizacional de las asociaciones. Se han aplicado a esta realidad particular instrumentos de análisis elaborados en contextos diferentes, para la aprehensión de objetos empíricos distintos. Se trata de teorías y herramientas elaboradas para el análisis de organizaciones creadas con un objetivo de producción y rentabilidad – empresas-, o en las cuales la acción está guiada por dispositivos legislativos – administraciones-. Sin embargo, la asociación se fundamenta en una adhesión voluntaria, en las preocupaciones que comparten sus miembros. Por consiguiente, las reglas del juego no están dadas a priori, ni estabilizadas (Pfister, 2001).

El planteamiento de las economías de la grandeza (Boltanski y Thévenot, 1991), que contempla a las asociaciones como dispositivos de compromiso destinados a gestionar las tensiones entre diversas formas de coordinación, propone algunos instrumentos de análisis originales que permiten aprehender el fenómeno asociativo en su complejidad, así como sustraerlo a su incómoda posición entre la economía y el Estado.

El Tercer sector, con sus dificultades inherentes de delimitación y de caracterización, es el tipo de objeto en que se pueden encontrar con facilidad convergencias, alianzas y conflictos entre lógicas de justificación de distinta naturaleza. Y un objetivo especialmente apto para analizar cómo la lógica conexionista es algo diferente de las seis anteriores, al menos en su modo de operar: no se define por contraposición a ninguna de ellas, sino que las absorbe, las recicla y las subsume; y, al hacerlo, resignifica los objetos, los sujetos y las relaciones que nacieron al amparo de otra lógica.

Las asociaciones no se reducen a un dispositivo vinculado de manera exclusiva a un único principio de orden, sino que su análisis requiere considerarlas como organizaciones complejas que implican compromisos entre diferentes lógicas de acción. La comprensión de su funcionamiento exige que se reconozca esa diversidad y que se evidencien los modos de c(u)alificación de los seres implicados en este espacio.

En ese sentido, en las asociaciones encontramos énfasis muy diversos, que reflejan la pluralidad de funciones que ya comentamos extensamente en el capítulo primero. Así, desde planteamientos vinculados al orden inspirado se enfatiza en el valor de la creatividad –la originalidad de las intervenciones- y del espíritu de innovación social, considerado como uno de los factores diferenciales del tercer sector. Por otro lado, podemos encontrar factores ligados a la lógica de la opinión, como la relevancia que se otorga a la visibilidad social –de los sujetos, de los problemas y de las necesidades-, así como a la reivindicación mediante la atracción de la notoriedad, lo que implica la gestión de una imagen que permita realizar la propia función social y sensibilizar a la opinión pública para ello. Por lo que se refiere a la lógica industrial, se halla presente en la articulación entre el mundo no lucrativo y la función de prestación de servicios, que requiere asumir el principio de la eficacia en la consecución de objetivos, lo que implica, a su vez, un nivel de competencia técnica. La lógica mercantil, a su vez, aparece en la medida en que estas entidades comienzan a realizar actuaciones vinculadas a la dinámica del mercado, aunque sea sin ánimo de lucro –tanto en el ámbito de la economía social, las empresas de inserción, la gestión de actividades formativas, el comercio justo, o la prestación de servicios para obtener medios propios de financiación-. La lógica doméstica aporta el énfasis en lo local, lo interpersonal, y lo convivencial, en especial ligado a las relaciones de proximidad, que son una aportación específica de las asociaciones a la acción social. En ese sentido, el establecimiento de los vínculos de confianza en el interior de las asociaciones y de cara a sus destinatarios, colaboradores o interlocutores son indicadores de ese orden doméstico. Y, por lo que se refiere a la lógica cívica, su presencia es fundamental en el sentido de que establece el carácter público y societario de las asociaciones, planteando la necesidad de una transparencia, un funcionamiento democrático y del respeto a los procedimientos legales.

De acuerdo con esta concepción de las asociaciones como espacio de confluencia y conflicto entre lógicas, podemos hipotetizar que estas entidades se caracterizan en la actualidad por tres focos de tensión: una tensión en la construcción de un compromiso entre las lógicas cívica y doméstica, un conflicto entre ese compromiso y la lógica industrial, y un conflicto con la lógica mercantil. Es decir, en el sector asociativo podemos encontrar:

1. Reelaboraciones o reconstrucciones de la lógica doméstica tradicional –y del mundo doméstico- que la hagan compatible con una lógica cívica.
2. Esfuerzos activos de resignificación y reconstitución de la lógica cívica de modo tal que se minimicen sus contradicciones con la lógica doméstica. La asimetría entre este punto y el anterior no es casual: en las asociaciones deberíamos encontrar un predominio de la lógica doméstica porque no son asociaciones impulsadas por el Estado o administraciones locales –entidades en las que es posible identificar también un compromiso cívico-doméstico, pero en las cuales es esperable que la prioridad relativa esté invertida-.
3. Una interferencia, contradicción o tensión aún mayor inducida por la interferencia en este compromiso frágil de una lógica de carácter industrial: son asociaciones que están “gestionando servicios” de proximidad por delegación estatal, lo cual introduce

un componente técnico-profesional que obliga a conciliar la “eficacia” con la “humanidad”.

4. La tensión –enorme- que plantea la exigencia de compatibilidad con la lógica mercantil, que se hace presente también en el momento en que las entidades pasan a gestionar servicios: en el esquema dicotómico del espacio social que dibuja la administración –público/privado-, las entidades sin ánimo de lucro son entidades privadas, y por tanto a ellas les compete enteramente la responsabilidad de garantizar, si no su beneficio, sí al menos su subsistencia económica en un espacio regido por las leyes mercantiles.

Frente a ese panorama, surgen dos soluciones al problema de garantizar la identidad cívico-doméstica de las asociaciones, a la vez que se sirve a la lógica industrial-mercantil vinculada a la gestión –privada-:

1. El “interés por el desinterés”: se trata de potenciar una antropología del don (Jetté, 2003) que posibilite –en términos de Bourdieu (1999)- una la economía de la ofrenda. Esta antropología es muy afín a los postulados domésticos, aunque los “amplia” más allá del círculo de pertenencia comunitario. Desde esta posición, se desenfatisa en el discurso manifiesto los componentes mercantiles, pero esta misma desenfatisación incrementa sus posibilidades de supervivencia en un entorno mercantil. Esta concepción es la que hay tras la imagen de la asociación “como una familia” o como una comunidad, lo que da lugar al modelo de entidad benéfica. El conflicto en este caso aparece con la legitimidad cívica –por el predominio de lo doméstico- y con la industrial –dado que la mayor sospecha de ilegitimidad que achaca a estas entidades es la relativa a su falta de profesionalidad-.
2. La entidad como plataforma para el desarrollo personal: se refiere al discurso de la empleabilidad y del capital social que se adquiere por medio de la actuación en las asociaciones. Este discurso se vincula a la imagen de la asociación como una empresa de servicios. Este discurso enfatiza las legitimaciones cívicas, por lo que resulta potencialmente más conflictivo con los postulados domésticos. En este caso la profesionalidad no está en cuestión, sino que la sospecha potencial afecta más bien al triunfo de los criterios mercantiles sobre los cívicos, lo que puede dar lugar a la desnaturalización de la entidad. En ese sentido también puede dar lugar a un conflicto con la legitimidad la cívica, pero desde el conflicto que ésta mantiene con la lógica mercantil.

En vista de lo expuesto, consideramos que el estudio de las asociaciones no puede dejar de lado este panorama híbrido. La comprensión tanto de los beneficios como de las tensiones que genera la confrontación entre esas diferentes lógicas requiere un análisis que permita aclarar las relaciones entre ellas.

En ese sentido, el enfoque de Boltanski y Thévenot (1991) permite contemplar la asociación como un lugar en que se opera el compromiso entre lógicas de acción diferentes. Permite de este modo evidenciar la complejidad de un campo con excesiva frecuencia percibido desde perspectivas simplificadoras, subrayar la dimensión política –de establecimientos de compromisos y desarrollo de proyectos comunes- inherente a este tipo de organismos, y lograr esto rehusando someter ciertas dimensiones a otras –esto es, evitando ocultar ciertas grandezas-. Las economías de la grandeza permiten aprehender y comprender mejor las diferencias entre tipos de asociaciones, así como captar la naturaleza de las tensiones inherentes a esta institución de compromiso.

Además, este enfoque teórico hace posible el análisis de las relaciones existentes entre Tercer sector, Mercado y Estado en términos más precisos y en un plano más micro que el que es habitual. Consideramos que permite trascender esta visión tripolar y dar mejor cuenta de las características y del funcionamiento de empresas sociales que no abarca el polo no lucrativo. Ofrece herramientas de análisis más flexibles para dar cuenta de las dinámicas y lógicas de acción que cohabitan en el seno de las asociaciones.

No es un enfoque que deba usarse con pretensiones totalizadoras en el análisis organizacional. Tiene el mérito de subrayar que la acción social no se fundamenta únicamente sobre la fuerza bruta, el ejercicio de un poder absoluto, o sobre la agrupación de preferencias individuales. Bien al contrario, la coordinación –o, más ampliamente, toda vida en sociedad- es tributaria de la instauración de compromisos o, en otras palabras, de la legitimidad de las reglas y valores que rigen el funcionamiento social. Pero, aún así, este enfoque no cubre más que un aspecto de la explicación de la acción colectiva. Otras dimensiones –tales como el análisis estratégico, el análisis cultural de los grupos humanos y el análisis de la regulación- han de ser tomados en consideración para completar el análisis (Pfister, 2001).

2.4.2. Tensión entre las lógicas cívica y doméstica y crisis del Estado administrador

Como hemos comentado, el sector asociativo es, en gran medida, un ámbito de convergencia de diferentes lógicas, puesto que está vinculado a un compromiso emergente que se propone reemplazar al compromiso cívico-industrial en que se asienta el segundo espíritu del capitalismo. Los “objetos equívocos” son particularmente funcionales para estabilizar los compromisos, que son frágiles por naturaleza al carecer de un principio de equivalencia en función del cual juzgar la legitimidad de las clasificaciones, las ordenaciones y los argumentos (Boltanski y Thévenot, 1991). Consideramos que las asociaciones son este tipo de objeto equívoco, que aúna elementos derivados de diferentes lógicas de justificación: en particular, las asociaciones conjugan elementos de origen cívico y elementos de origen doméstico, lo cual ha conducido a calificarlas como “organismos intermediarios” entre lo público y lo privado (Laville, 1997).

Argumentaremos en este apartado que el fenómeno asociativo puede comprenderse como signo y motor de un compromiso cívico-doméstico que emerge en relación la crisis del Estado del bienestar. Las asociaciones, objetos equívocos por su doble racionalidad cívica y doméstica, no son sólo producto de este nuevo compromiso emergente, sino también herramientas fundamentales para su estabilización. Por este motivo, el “precio” fundamental que toda tentativa de compromiso entre dos ciudades diferentes ha de pagar se revela con especial claridad en el seno de las mismas. Este “precio” se traduce, por un lado, en el conflicto potencial que caracteriza toda situación de compromiso entre varias lógicas; y, por otro lado, en la sospecha mayor de legitimidad que acecha a un dispositivo que no puede justificarse en función de un solo orden de grandeza establecido.

Uno de los autores que ha reflexionado en mayor medida sobre la aplicabilidad de la propuesta de Boltanski y Thévenot (1991) al ámbito asociativo es el noruego Bernard Enjolras (1994, 1998, 2000). Dice Enjolras (1994) que el mundo cívico siempre se ha desarrollado en tensión con otros tres mundos o lógicas con los cuales coexiste, y que esta

tensión ha tendido a cristalizar en dispositivos de compromiso que garantizaran su compatibilidad y posibilitasen su coexistencia. Estos tres mundos o lógicas “fuertes” que han incidido en las concreciones de la lógica cívica al encarnarse en un mundo común de sujetos y dispositivos son la lógica mercantil, la lógica industrial y la lógica doméstica.

Sugiere Enjolras (1994) que las democracias occidentales contemporáneas, con su definición individual de derechos y su homogeneización del espacio ciudadano, constituyen un dispositivo fundamental de compromiso entre la lógica cívica del interés colectivo y la lógica mercantil del interés individual: en la lógica democrática de las mayorías, el interés colectivo se define como suma o agregación de los intereses individuales, disolviendo el conflicto potencial entre la voluntad general que prima el modelo cívico y el interés individual que constituye el motor del funcionamiento mercantil. Tal vez por eso la democracia –concebida como gobierno de las mayorías y asentada en el sufragio, operacionalizado como “un individuo, un voto”- ha sido el tipo de articulación cívica que ha acompañado al desarrollo del sistema capitalista: porque en ella se disuelve el conflicto entre interés individual e interés colectivo, de manera que la búsqueda del interés colectivo ya no excluye ni deslegitima la búsqueda del beneficio individual.

El segundo espíritu del capitalismo, encarnado en el Estado del bienestar, privilegió desde esta concepción democrática la alianza con la lógica industrial. En este proceso, el Estado –ente cívico- enfatizó su carácter administrativo –atributo de compromiso cívico-industrial-, y se desarrollaron las estructuras de gestión hasta tal punto que el Estado llegó a identificarse con la administración pública. La estricta regulación y homogeneización del espacio cívico que se favoreció en este periodo pueden entenderse asimismo como fruto del compromiso entre la lógica cívica y la lógica industrial. La ley o la norma, que es expresión de la voluntad popular –y en ese sentido un dispositivo cívico-, pero es también garante de la estabilidad y la previsibilidad del funcionamiento del sistema –y en ese sentido un dispositivo industrial-, se privilegió sobre cualquier otra expresión de la voluntad general. La articulación de una concepción de la ciudadanía basada en los derechos individuales y homogéneamente aplicable a lo largo y ancho del espacio social –“todos iguales ante la ley”- disolvió la interferencia de las concepciones estamentales, debilitó el peso de las corporaciones intermedias y, en definitiva, deslegitimó las diferencias grupales en el espacio cívico²⁸.

En la alianza entre la lógica cívica y la lógica industrial que supone el Estado administrador –y, más ampliamente, el segundo espíritu del capitalismo-, quien perdió la partida y quedó completamente excluido del espacio público fue el mundo doméstico. Las lógicas y atributos domésticos, así como los espacios de socialidad primaria, se relegaron al ámbito de lo privado y se deslegitimaron como fundamento de la ciudadanía y de la acción pública: el Estado nacido del compromiso cívico-industrial adoptó formas centralizadoras que negaban la autonomía de lo local y homogeneizadoras que negaban la legitimidad de las diferencias basadas en atributos “privados” como el linaje o el sexo.

La crisis del Estado administrador coincide con la emergencia de un conjunto de discursos críticos que denuncian la deshumanización, el carácter meramente formal o aparente de los dispositivos de la democracia representativa, la opresión coercitiva de los mecanismos administrativos sobre intereses y aspiraciones que se proclaman legítimos. Son

²⁸ Si algún grupo o “corporación intermedia” tiene presencia y legitimidad en el segundo espíritu del capitalismo, éstas son las categorías socioprofesionales y las organizaciones sindicales; esto, es los grupos o identidades particulares definidas desde una óptica técnica afín a la lógica industrial.

discursos que reivindican la participación, en lugar de la representatividad, como criterio de desarrollo democrático; el derecho a la diferencia grupal y territorial, con la consiguiente reivindicación de descentralización administrativa; la autonomía de la iniciativa social frente al aparato administrativo del Estado. Éste es el contexto en que proliferan las formas asociativas, que llegan a denominarse organizaciones no gubernamentales para marcar su oposición y conflicto respecto a la concepción de lo cívico encarnada en el Estado administrador. Son entidades que se desmarcan tanto de lo público-estatal como de lo privado-mercantil –“entidades no lucrativas”–, y se proponen como verdaderos organismos intermediarios en esa concepción dicotómica del campo social: el tercer sector, frente a un espacio público-administrativo que se arroga toda la legitimidad respecto a la articulación del interés general, y un espacio privado-mercantil en el que rige la lógica del beneficio y el interés individual.

Crystalizado en el marco de la crítica al Estado administrador, el fenómeno asociativo reivindica la legitimidad de las identidades particulares para la acción pública, a la vez que la legítima presencia de los espacios convivenciales de carácter primario en el espacio ciudadano –esto es, público-. En las asociaciones y por medio de ellas, es la lógica de impronta doméstica de la diferencia, la informalidad y la vinculación personal la que se rebela contra la marginación de que ha sido objeto en la construcción impersonal, contractual, centralista y homogeneizadora del Estado administrador.

Las asociaciones representan, en cierto sentido, el resurgir de la lógica doméstica luchando con herramientas cívicas. Su modo de proceder es cívico, porque cívica es la legitimidad y el tipo de reconocimiento al cual aspiran. Muchas de las asociaciones del tercer sector vehiculan reivindicaciones de reconocimiento categorial para ciertos grupos; o, dicho de otro modo, alegaciones de legitimidad para identidades “particulares” que escapan a la concepción homogeneizadora de la ciudadanía impuesta por el Estado administrador. Pero tienden a articular estas reivindicaciones “al modo de una causa”: esto es, vinculando sus necesidades particulares –o las necesidades particulares que alegan representar- al interés general por medio de operaciones de generalización o “engrandecimiento”. En este proceso, sus problemas, necesidades o condicionantes particulares dejan de ser particulares para pasar a ser un asunto de interés público que exige respuesta y resolución el plano cívico. La falta de presencia o visibilidad de ciertas categorías en el espacio público constituye una injusticia y un agravio que requiere reparación –por medio, por ejemplo, del reconocimiento legal de la diferencia-.

La diferencia entre una denuncia y una causa cobra relevancia en este punto. Una denuncia puede ser una alegación de la legitimidad de ciertos intereses particulares, pero sólo se convierte en una causa si se pueden presentar dichos intereses como pertinentes y vinculados al interés general, principio fundamental de equivalencia del mundo cívico (Boltanski, 1984, 2000). Construir la propia reivindicación “al modo de una causa”, pues, implica el reconocimiento y el uso de las “reglas de juego” del mundo cívico. Como también implica el reconocimiento y aceptación de dichas “reglas de juego” la búsqueda de un respaldo institucional para las reivindicaciones personales que pueda hacerlas aparecer como “cuestión colectiva”; procedimiento éste que está a la base de la constitución de muchas asociaciones del llamado tercer sector.

El fenómeno asociativo, pues, reintroduce y suscribe muchos elementos característicos de la lógica doméstica, pero los articula y los vehicula por medio de procedimientos cívicos. En este proceso, es comprensible que tanto la lógica cívica como la lógica doméstica sufran alteraciones y transformaciones que faciliten su adaptación

recíproca. Los espacios convivenciales, particulares o territoriales que se constituyen en asociaciones pretenden resignificar la lógica cívica e incidir en la transformación del mundo cívico. Pero las exigencias de la lógica cívica –y de los dispositivos tangibles que la objetivan y la convierten en un mundo con procedimientos y mecanismos de funcionamiento propios- modifican también sustancialmente la lógica doméstica para la cual se pretende obtener legitimidad.

Hasta tal punto la exigencia de adaptación recíproca entre la lógica cívica y la lógica doméstica las transforma a ambas que muchos autores han descrito el fenómeno asociativo como un espacio social regido por una nueva lógica de coordinación cualitativamente distinta de las lógicas del Estado, el mercado y el mundo doméstico. De esta cuestión nos ocupamos en el apartado siguiente.

2.4.3. La tradición antiutilitarista y la lógica del don

A la base de gran parte de la literatura que conceptualiza la lógica institucional que predomina en las organizaciones asociativas subyace una distinción fundamental: la que se establece entre los espacios de “socialidad primaria”, caracterizados por un vínculo social de naturaleza no contractual, y los espacios de “socialidad secundaria”, caracterizados por vínculos sociales de naturaleza contractual. Esta distinción, que se asienta tanto en la clásica contraposición de Ferdinand Tönnies entre comunidad y asociación como en la “antropología del don” esbozada por Marcel Mauss, es considerada esencial por cierta perspectiva sociológica que se autodenomina “antiutilitarista”, y que ha dedicado grandes esfuerzos al análisis del fenómeno asociativo (Caillé, 1994, 1997, 2000; Godbout, 1998, 2000; Jetté, 2003).

En la estela de Tönnies o Cooley, se establece básicamente una diferencia entre dos tipos de vínculo social, o dos sistemas distintos que regulan la coordinación de las acciones y fundamentan la solidaridad social: éstos son el sistema comunitario y el sistema societario. El sistema comunitario, característico de los espacios de socialidad primaria, es el que posibilita la coordinación y garantiza la cohesión en las sociedades tradicionales, y no es disociable de las pertenencias grupales “naturales” del individuo. Se rige por vínculos de carácter no contractual, dependientes de los atributos y las características particulares de los sujetos implicados, que tienen una cierta cualidad global o totalizadora y que no pueden explicarse con facilidad en términos instrumentales. El sistema societario, característico de los espacios de socialidad secundaria, es el que progresivamente se impone como fundamento de la coordinación y la cohesión social en las sociedades modernas, y se fundamenta en un principio de libertad individual. Se rige por vínculos de carácter contractual, cuya codificación se hace en términos deliberadamente abstractos e independientes de las características particulares de los sujetos implicados, con una cualidad parcial que admite la pluralidad de las relaciones e identificaciones, y con una finalidad más instrumental.

Desde esta tradición sociológica, las sociedades modernas se caracterizan por la progresiva afirmación y proliferación de vínculos societarios, aun cuando en ellas puedan sobrevivir espacios de socialidad primaria regidos por una lógica comunitaria. El mercado y el Estado son los dos grandes ámbitos institucionales de carácter contractual o societario, mientras que la familia constituye la encarnación paradigmática de institución primaria o

comunitaria en nuestra sociedad actual. Sin embargo, la afirmación del sistema societario no se produce sin importantes consecuencias para los espacios de socialidad primaria. Por ejemplo, Polanyi (1997), que abordó el análisis de los efectos del mercado y de la libertad contractual en los vínculos primarios -“La gran transformación”-, afirmaba que la libertad de contrato “significó que las organizaciones no contractuales como el parentesco, el vecindario, la profesión o el credo habían de ser liquidadas, dado que reclamaban la adhesión incondicional del individuo y, por consiguiente, limitaban su libertad”. En esta línea se han desarrollado múltiples análisis que caracterizan la modernidad como el tiempo de la progresiva desaparición de las relaciones comunitarias (ver Laville, 1997, para una revisión más extensa).

Marcel Mauss (1983), en su “Ensayo sobre el don”, hizo a su vez una distinción entre dos tipos de vínculo o sistemas de coordinación social que se solapa sólo parcialmente con la anterior. Mauss diferenciaba entre los intercambios mercantiles, predominantes en la sociedad moderna, y los intercambios basados en el don, que encuentra y describe fundamentalmente en sociedades tradicionales.

Los intercambios de carácter mercantil se basan en el principio de equivalencia de aquello que se intercambia, buscan el equilibrio inmediato y se caracterizan por lo que Hirschamnn (1970) llamó “salida”: esto es, la legitimidad que se concede a ambas partes para finalizar la relación cuando ésta no les resulta satisfactoria en términos de beneficio o interés individual. Frente a este tipo de intercambio y en contraposición con él, Mauss describe la “lógica del don” que fundamenta la coordinación y la cohesión en algunas sociedades tradicionales, y que resulta completamente extraña a mentes mercantiles. En el sistema del don, un actor hace a otro un regalo que no recibe contraprestación inmediata, que el destinatario no puede rechazar sino que está obligado a recibir, y que puede incluso ser destruido públicamente con el fin de subrayar el carácter no utilitario de la relación. Mauss calificó el vínculo establecido por la donación como un vínculo “propriadamente social”, por contraposición al vínculo meramente económico o mercantil. En su interpretación, la dinámica del don se fundamenta en el principio de reciprocidad en lugar de en el principio de equivalencia, y su finalidad es crear un sentimiento de obligación moral en el receptor. Este sentimiento de “estar en deuda con”, esta obligación moral que establece un vínculo indestructible entre donante y receptor, sólo puede satisfacerse con un nuevo acto de donación por parte del receptor que, lejos de finalizar el intercambio –como sucedería en un sistema de equivalencia mercantil-, perpetúa y refuerza el vínculo entre ambos actores, “traslada” la obligación moral a la otra parte y desencadena un nuevo “ciclo” de donación.

La distinción entre el sistema del mercado y el sistema del don se ha utilizado también para caracterizar las sociedades modernas por contraposición a las tradicionales. Mientras que aquellas se caracterizan por vínculos cuya obligatoriedad se impone sobre los actores, y que eluden cuidadosamente la simetría en favor de una alternancia continua de situaciones asimétricas, las sociedades de mercado, basadas en la equivalencia y en la libertad contractual, sostienen dinámicas orientadas precisamente a liberar al individuo de la obligatoriedad del vínculo social. Es la diferencia, sutil pero crucial, entre los sistemas basados en la reciprocidad y los sistemas basados en el intercambio.

La dicotomía de Mauss puede utilizarse fácilmente también para la interpretación del funcionamiento de espacios institucionales coexistentes en la sociedad contemporánea. Si la lógica de la equivalencia es la lógica del mercado, los espacios domésticos, regidos por

normas de reciprocidad y obligación moral, pueden asimilarse sin dificultad al sistema del don.

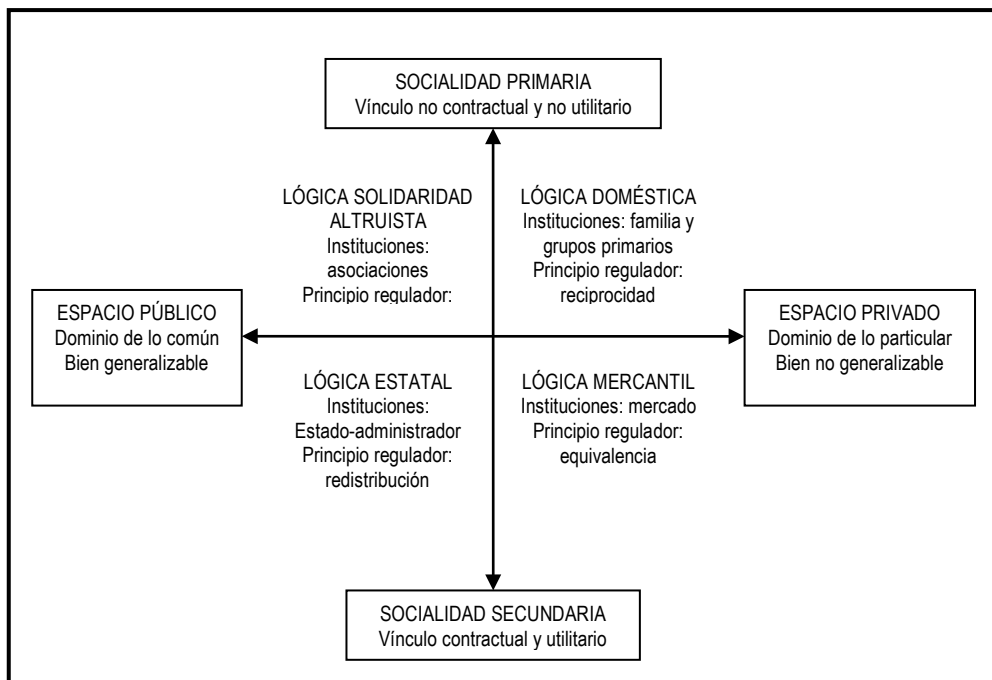
Lo que resulta menos evidente en este planteamiento es el lugar que ocupa el Estado, la otra gran institución fundante de la modernidad. En realidad, Mauss inscribía el Estado en la lógica del don, y no en la de la equivalencia mercantil: en la medida en que la función del Estado es una función redistributiva, por la cual los ingresos de unos se destinan a atender las necesidades de otros, la acción del Estado podía considerarse una transmutación contemporánea de la lógica del don, capaz de generar parecido sentimiento de obligación moral, fundamentada de modo similar en la reciprocidad y fuente potencial de “verdadera” cohesión y solidaridad social. Otros autores, por el contrario, han señalado que la transformación que la intervención del Estado impone en el sistema del don es de tal magnitud que su dinámica redistributiva no puede asimilarse a la lógica del don: la transmutación de la donación voluntaria en redistribución obligatoria destruye la vinculación especular entre gratuidad del donante y agradecimiento del receptor que es necesaria para que opere la lógica de la reciprocidad; la intermediación administrativa desvirtúa los actos de donación, de manera que los bienes o servicios derivados de la redistribución ya no son recibidos como regalo, sino como mercancía a la cual se tiene derecho; y la norma de igualdad a la cual obedece la redistribución exige una contabilidad de lo aportado y lo recibido que es completamente ajena a la dinámica gratuita, desequilibrante e incluso extravagante del don (ver Godbout, 2000, para una argumentación más detallada).

Si a lo largo de este apartado y del anterior hemos hecho la exposición, aunque breve, de estas dos tradiciones de pensamiento que fundamentan la caracterización de diversas lógicas institucionales, es porque entendemos que gran parte de la literatura sociológica sobre el fenómeno asociativo se inscribe en la intersección de ambas, las combina y las evoca al analizar la lógica de coordinación que rige en el ámbito asociativo.

Una propuesta de síntesis –desde estas perspectivas– en la conceptualización del fenómeno asociativo podría ser la que se reproduce en el cuadro siguiente, y que constituye una adaptación de la propuesta de Godbout (1998, 2000) y la de Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (1999) que expusimos en el capítulo primero.

El eje vertical de la figura representa la naturaleza del vínculo que rige en los diversos espacios institucionales. En función de este criterio, se puede diferenciar entre ámbitos de socialidad primaria, en los que rigen vínculos de carácter no contractual y no utilitario, y ámbitos de socialidad secundaria, en los que rigen vínculos de carácter contractual y utilitario.

El eje horizontal representa la extensión o el límite del vínculo social que se establece: a quiénes atañe dicho vínculo, y por consiguiente quiénes quedan potencial o forzosamente excluidos del mismo. Según este criterio, se puede distinguir entre espacios privados, en los cuales el vínculo que se establece sólo atañe a quienes forman parte del mismo y no es potencialmente generalizable a actores ajenos a dicho espacio, y espacios públicos, en los cuales rigen vínculos y relaciones potencialmente generalizables a todos. Los espacios privados constituyen el dominio de lo particular, donde las diferencias –la existencia de bienes no generalizables– son legítimas, y son por definición excluyentes. Los espacios públicos constituyen el dominio de lo general, donde las diferencias –la existencia de bienes no generalizables– no son legítimas, y su tendencia es inclusiva.



Cuadro 4: Lógicas inscritas en los sectores sociales.

Elaboración propia a partir de Godbout (1998, 2000) y de Ariño, Aliena, Cucó y Perelló (1999).

De acuerdo con todo lo anterior, los planteamientos de los autores “antiutilitaristas” que hemos referido conciben el espacio asociativo de la solidaridad altruista como superior al espacio cívico-estatal porque se fundamenta en un vínculo primario, no instrumental, no contractual, “gratuito”: un vínculo que se alimenta y se deriva de la dinámica del don; un vínculo que es “intrínsecamente social” porque no se puede rechazar, genera un obligación –distinta de la obligación contractual, rechazable a voluntad- que constituye el fundamento de la cohesión social. La solidaridad altruista “teje” relaciones, mientras que la administración estatal “desarticula el tejido social (primario)”, suplantándolo por una codificación deliberadamente impersonal y abstracta de las relaciones (contractuales).

Pero también se concibe y proclama el espacio de la solidaridad altruista como inherentemente superior al espacio doméstico porque trasciende la particularidad e inaugura un tipo de vínculo generalizable a todos; un vínculo fundamentado en la adhesión voluntaria y no en la “pertenencia natural” y que, por consiguiente, no excluye potencialmente a nadie de ese tejido “intrínsecamente social”.

2.4.4. Aproximaciones al sector asociativo desde el modelo de Boltanski y Thévenot

La reformulación del modelo de Boltanski y Thévenot (1991) para abordar el análisis del sector asociativo ha dado lugar a dos planteamientos que responde en cierta medida a las dos tradiciones comentadas anteriormente. Su objetivo es realizar el análisis de la legitimidad propia de las asociaciones desde su vinculación a una única lógica, diferente de las expuestas por Boltanski y colaboradores, desde la creencia en que ninguna de ellas permitía sustentar adecuadamente el orden dominante en este tipo de entidades. Se trata de una perspectiva que, sin embargo, corre el riesgo de dificultar la consideración de algunos de los conflictos que forman parte de este sector. Por el contrario, nuestro trabajo ha optado por aplicar el modelo de Boltanski y Thévenot partiendo de la estimación de su potencial heurístico para captar un objeto híbrido como las asociaciones, tal como hemos comentado al principio de este apartado.

La propuesta que ha articulado con más nitidez los planteamientos recogidos en el punto anterior con el modelo de Boltanski y Thévenot (1991) es la de Christian Jetté (2003) acerca del don como un nuevo principio de justificación. Desde su punto de vista, el abordaje que realizan Boltanski y Thévenot acerca del don -fenómeno que él califica de omnipresente- resulta superficial. En su economía de las grandezas, el don no aparece sino como artefacto vinculado a un principio de justificación más general, que es el de la inspiración y la creatividad.

Como ya vimos, el objetivo de la gramática de Boltanski y Thévenot es construir un marco en que sea posible abordar conjuntamente las exigencias de justicia para los hombres y las exigencias de justeza para las cosas. Porque, dado que una justificación aceptable se constituye como tal en relación a un orden de generalidad, necesita de la mediación o participación de dispositivos con respecto a los cuales haya consenso entre aquellos que actúan –por ejemplo, las instituciones colectivas para la justicia de los hombres, y las normas, reglas y medidas para la justeza de los sistemas industriales-. El modelo de la ciudad no dice nada sobre los procesos que conducen a las atribuciones de grandeza. Por eso se propone la noción de “mundos comunes”, para confrontar el modelo de la ciudad con la realidad y explicar el proceso que permite a los actores poner en práctica los principios que inspiran la ciudad: los mundos comunes no están sólo constituidos por principios orientados al bien común que justifican las grandezas, sino también por objetos y dispositivos calificados que posibilitan su puesta en práctica.

El modelo de Boltanski y Thévenot fue concebido para dar cuenta de las realidades empíricas contemporáneas localizadas en un mismo espacio, en el seno de las cuales se descubre la posibilidad de una pluralidad de principios de acción para los seres y las cosas. Para ellos, el paradigma de este tipo de realidad-espacio es la empresa productora de bienes –de ahí la elección de las guías de management como procedimiento de contrastación empírica, de ahí también las realidades analizadas en la obra del 89-. Su objetivo central, pues, es dar cuenta de las coordinaciones necesarias para la producción mercantil. Jetté (2003) explica la escasa atención prestada a la noción de don en este modelo en base a ese objetivo: es un modelo que se ajusta mejor al análisis de las empresas que al de las instituciones estatales o las asociaciones.

La prestación de servicios tiene una serie de diferencias respecto a la producción de bienes que es preciso tener en cuenta (Jetté, 2003). Si bien la filosofía –y la misma terminología– de “prestación de servicios” tiene una fuerte raigambre industrial, el grado de incertidumbre –mucho mayor– que implica el trato con personas no permite apoyarse sino débilmente en los dispositivos de control técnico característicos del mundo industrial. Los resultados son inmateriales y el proceso exige la coparticipación del usuario; ambos aspectos reclaman asimismo una “traducción” de los principios que rigen la lógica industrial a un campo de estas características.

Pero no es su carácter de prestación de servicios o trato con personas el mayor desafío para la aplicabilidad del modelo de las economías de la grandeza al ámbito asociativo; lo que obliga a repensar el modelo es la presencia ubicua (Jetté, 2003), en el plano simbólico y cultural, de una antropología del don y una concepción del mismo –y de los principios de reciprocidad y solidaridad que le son inherentes– como productor de vínculo social.

Así pues, para proceder al análisis de este tipo de entidades el primer requisito es operar una “traducción” o adaptación al campo específico de componentes de la gramática tales como el repertorio de sujetos, el repertorio de objetos y dispositivos o la prueba modelo. En ese sentido Jetté (2003) describe un nuevo “mundo” que se ordena a partir de una nueva configuración de justicia: la ciudad del don. Él mismo describe este mundo a partir de la arquitectura que Boltanski y Thévenot (1991) utilizan en su modelo de economías de la grandeza y que nosotros hemos usado para describir los siete mundos anteriores.

Así, el mundo del don se fundamenta en un principio superior común que Jetté describe en torno a las nociones de la solidaridad, la equidad, el compartir, la gratuidad del don, la libertad de dar y compartir, la creación de vínculos sociales y la extensión de redes de militancia y de ayuda mutua. Un principio que se refleja en la figura armoniosa del don. Este principio responde a una necesidad común a las personas –dignidad–, que es la de crear vínculos sociales e integrarse en redes. La decadencia de la ciudad en que se fundamenta este mundo se produce cuando dar se convierte en una obligación o bien en una forma de satisfacer un interés personal, o cuando la donación se realiza sólo en ámbitos cerrados – como los domésticos–. La caridad, entendida como donación que hace al que recibe dependiente de la voluntad imprevisible del donante, humillándolo, encarna esa decadencia.

Las relaciones naturales entre los seres existentes en el mundo del don son básicamente la confianza, la apertura a las otras personas para dar y recibir, la ayuda recíproca, el establecimiento de vínculos mediante la comunicación y la discusión para conocer las necesidades ajenas o hacer conocer las propias. En ese marco, las relaciones de grandeza, orientadas hacia el bien común, suponen el responder y ajustarse a las necesidades de los otros para poder establecer vínculos basados en la donación –por tanto en el dar y recibir–. De acuerdo con ello, en el mundo del don, el grande es el que tiene la capacidad de comprometerse, de implicarse, de ofrecer confianza y sinceridad –desde la autenticidad–, y se muestra disponible para ayudar, implicarse y ofrecer el propio tiempo. El pequeño, en cambio, se aísla por miedo de implicarse en relaciones que supongan dar y recibir, o bien mantiene con los demás relaciones de poder –en que se da, pero no se recibe– o de dependencia –en que se recibe, pero no se da–.

Entre los sujetos que se encuentran presentes en este mundo destacan los vinculados por las relaciones de ayuda o donación, es decir, el donante y el receptor, el que ayuda y el

que es ayudado, el voluntario y el militante. A su vez, el repertorio de objetos incluye dispositivos como las asociaciones, los grupos de ayuda mutua, la experiencia –“lo vivido”- y el regalo.

La fórmula de inversión o el sacrificio requerido para acceder a la grandeza en este mundo se refiere a la exigencia de disponibilidad, de libertad y de implicación. Además, el grande ha de renunciar a realizar acciones interesadas, calculadas y oportunistas, así como a buscar la seguridad de las redes primarias y de las relaciones conocidas y previsibles.

En el mundo del don el modo de expresión del juicio supone la implicación en acciones humanitarias o de voluntariado. De acuerdo con ello, la prueba de grandeza se produce cuando se da la oportunidad de dar o de recibir. En estas situaciones se ofrecen indicadores de la grandeza, que se muestra –forma de evidencia- en la integración en redes asociativas o de ayuda mutua, tanto formal como informal.

En este modelo Jetté considera que las experiencias de don están sometidas a un régimen de equivalencia. Sin embargo, cabría pensar que los intercambios basados en el don no pertenezcan a un régimen de justificación, del mismo modo que no pertenecen a él los intercambios basados en la fuerza. Desde esta perspectiva se podría situar al don en el régimen del ágape, en el que la medida queda excluida de la relación entre los seres, que es lo que pasa cuando alguien se da a los demás. La experiencia de donación no es argumentable, como no lo es la experiencia de amor –otro modo de experiencia de entrega-. La argumentación, en tales casos, supondría un cambio al régimen de justicia, pero alteraría la experiencia de entrega sin medida, al introducir el orden que jerarquiza la relación entre los seres, lo que podría ser paradójico en la acción de donación.

Si el modelo de Jetté (2003) recoge la tradición antiutilitarista para reformular el modelo de Boltanski y Thévenot y proponer una lógica adecuada al orden dominante en las asociaciones, son los trabajos de Enjolrás (1994) los que responden a la otra tradición que hemos comentado: la concepción de las asociaciones como un espacio entre el ámbito primario y el secundario, esto es, entre el modelo doméstico y el modelo cívico.

La propuesta de este autor, al que ya nos referimos al comentar el resurgimiento asociativo tras la crisis del modelo del Estado administrado, consiste básicamente en dividir o “desgajar” el mundo cívico en tres grandeza, cada una de ellas resultante de la exigencia de compromiso del mundo cívico con otros tres mundos o lógicas ajenas: el mercantil, el industrial y el doméstico.

- La grandeza democrática emerge como un producto del compromiso cívico-mercantil: los sujetos propios de este mundo son los electores y elegidos, y el principio superior de coordinación en que se fundamenta es el sufragio universal.
- La grandeza administrativa emerge como un producto del compromiso cívico-industrial: los sujetos propios de este mundo son los administradores y usuarios, y el principio superior de coordinación en que se fundamenta es el poder público coercitivo.
- La grandeza solidaria emerge como un producto del compromiso cívico-doméstico: los sujetos propios de este mundo son los ciudadanos y conciudadanos, y el principio superior de coordinación en que se fundamenta es la solidaridad.

Nos parece sugerente su hipótesis de que la democracia –al menos la concepción de la democracia formal representativa- es un dispositivo de compromiso cívico-mercantil; es

decir, implica una articulación legitimadora tal que permite conjugar o hacer compatibles los intereses individuales y el interés colectivo-común. En ese sentido, se trata de un sistema tal que establece una relación de intercambio entre los electores y los representantes, y que resulta en una conceptualización del bien común –el interés colectivo– como la agregación de los intereses individuales –o el bien para el mayor número, en lugar del bien para todos–.

Sin embargo la concepción de la administración pública como un dispositivo de compromiso cívico-industrial, y la solidaridad asociativa como un dispositivo de compromiso cívico-doméstico, resulta algo obvio desde el mismo modelo de Boltanski y Thévenot, por lo que no altera o cuestiona sustancialmente su propuesta.

En cambio, la aportación de Enjolrás pretende ir más allá, al describir una lógica específica articulada sobre la especificidad del el compromiso cívico-doméstico, pero “liberado” de su carácter híbrido. De modo que al fundarse sobre un principio de equivalencia “puro”, adquiere mayor una solidez en sus argumentos legitimadores, dentro de su mundo de referencia. Una solidez que podría no responder adecuadamente al nivel de conflicto y a la heterogeneidad que, hoy por hoy parecen caracterizar al espacio asociativo.

Sin embargo, como ya expresamos anteriormente, sí consideramos adecuada la concepción del sector asociativo como un dispositivo de compromiso cívico doméstico, como en parte plantea Enjolrás (1994). Una apreciación inadecuada desde una lectura o perspectiva del fenómeno asociativo anclada en una antropología del don –como la de Jetté (2003)–. Desde esa perspectiva resulta inadecuado identificar la lógica cívica como lógica fundante de las asociaciones, en un plano de dominio o superioridad con respecto a otras lógicas. Uno de los obstáculos esenciales para ello es la centralidad de los dispositivos legales en el mundo cívico: la coerción que es inherente la ley, se argumenta, entra en confrontación directa e insoluble con la gratuidad y voluntariedad del don. Además, la contractualización que es inherente a la coordinación cívica entra en conflicto con la libertad esencial del don.

Sin embargo, estos planteamientos reducen lo legal a su dimensión coercitiva –central, sin duda–, pero dejan de lado su concepción como garantía de derechos y como expresión y manifestación de la voluntad popular –o al menos de la voluntad mayoritaria–. En el fondo, lo que plantean las perspectivas del don es una crítica a la justicia cívica, realizada desde un orden de grandeza diferente –y que se acerca mucho a la crítica doméstica al orden cívico–.

Desde su punto de vista, el Tercer Sector no opera según una lógica de distribución –propia del sector público– ni según una lógica de los beneficios –del sector privado–, sino según una lógica del don y de la reciprocidad. Según ésta (Jetté, 2003), compartir no significa redistribuir –transferir recursos de los más ricos a los más desprovistos–, principio éste que, con sus dispositivos, es característico del mundo cívico. Sin embargo, esto parecería contradecir la participación de las asociaciones en la gestión –y cada vez con más intensidad, también en el diseño– de políticas sociales que ponen en juego los fondos públicos.

Por otro lado, la concepción de que la donación benéfica, que humilla al receptor y lo hace dependiente de la voluntad imprevisible del donante es la decadencia de la ciudad del don, parece acercar a ésta a posicionamientos más garantistas, propios de una concepción que, al menos, algo debe a lo cívico como clave de definición de los derechos –frente a lo graciable de la donación benéfica–.

Según Jetté (2003), el Estado del Bienestar, fruto del pacto keynesiano en el que se apoyó la legitimación ofrecida por el segundo espíritu del capitalismo, supuso un repliegue del mundo del don a favor de los procesos y mecanismos de redistribución. Esto ocurrió, entre otras cosas, porque se dio un triunfo absoluto –aunque coyuntural- de la ciudad cívica sobre la ciudad doméstica, y el mundo del don siempre se ha desarrollado en estrecha interrelación e imbricación con las formas institucionales del mundo doméstico. Pero la decadencia del Estado del bienestar ha permitido su recuperación, si bien ahora con mayor tendencia a establecer compromisos con el mundo de la inspiración que con el mundo doméstico.

Porque, como indica este autor, el mundo del don también encuentra conflictos en su relación con el mundo doméstico –con el cual, sin embargo, tiene fuertes paralelismos-. En primer lugar, en la configuración actual del don es esencial el don al extraño y al extranjero, lo que va contra la jerarquización en función de la pertenencia, propia del mundo doméstico. Y, en segundo lugar, la “donación de sí” implica un descentramiento –ir más allá de lo propio- y por tanto requiere la renuncia a las seguridades de lo conocido –y especialmente del mundo doméstico-.

Por último, Jetté señala que las formas reticulares vinculadas a la ciudad por proyectos podrían afectar más a las relaciones establecidas entre asociaciones, o entre las asociaciones y los sectores público y privado, que a la dinámica del don tal y como se desarrolla y se traduce en prácticas en el seno de las mismas asociaciones. Una apreciación que podría minusvalorar la dimensión de mediación que asumen muchas asociaciones en su labor de orientación o de dinamización de los procesos personales de los sujetos con los que trabajan –una dimensión que puede convertir al donante en mediador-.

Parte segunda:
El análisis de las justificaciones

1. Planteamientos sobre el análisis

El análisis de las lógicas de justificación presentes en el espacio asociativo requiere un dispositivo que nos permita generar la producción de discursos por parte de los sujetos implicados en él. En este sentido, la entrevista en profundidad (Vallés, 2002) tiene la virtualidad de ser un espacio comunicativo cuyo objetivo es requerir las argumentaciones del sujeto en torno a sus actuaciones en diferentes ámbitos. Con ello se busca aprehender el significado de las acciones de los sujetos sociales.

Por ello, para la recogida de datos de nuestro trabajo, se procedió a la realización de entrevistas focalizadas -abiertas pero con guión previo-. La selección de informantes a los que entrevistar se centró en entidades no lucrativas gestoras de programas de garantía social. La virtualidad de esta elección residía en que se trataba de un ámbito que permitía observar la interacción entre diferentes lógicas de justificación. Se trata de entidades que se dedican a la prestación de servicios sociales, que están vinculadas a las políticas de creación de empleo, que generan espacios de sociabilidad, que se articulan como organizaciones con una dinámica laboral, etc. Además, el hecho de tratarse de entidades dedicadas a la gestión de proyectos de integración laboral suponía situarnos ante entidades que no sólo generan discurso sobre el trabajo, sino que se dedican explícitamente a socializar en esos mismos discursos.

Por otro lado, se trataba de focalizar las observaciones en un ámbito que permitiera poner en evidencia la transformación que sufren las lógicas coexistentes en él -que ya de por sí son plurales- ante la necesidad de adaptarse a un funcionamiento por proyectos, más adecuado a lo que Boltanski y Chiapello (2002) definen como lógica conexionista. Ese tipo de funcionamiento se podía observar en un formato de “programa subvencionado” como el de los PGS.

Partimos del listado de entidades promotoras de PGS en la provincia de Valencia para el curso 2002/2003. Entre éstas se hayan tanto entidades vinculadas a ayuntamientos, institutos públicos de educación secundaria, centros concertados de educación secundaria y formación profesional y entidades sin ánimo de lucro. No obstante hay que tener en cuenta que bajo el formato jurídico de “asociación” o en la categoría de “entidades sin ánimo de lucro” -que suponían un total de 17 organizaciones- concurren a la convocatoria de PGS entidades de diferente tipo, por ejemplo sindicatos -dos organizaciones-, asociaciones empresariales -dos organizaciones-, centros de enseñanza privados o academias -tres organizaciones-, además de las asociaciones y fundaciones de acción social -10 organizaciones-. La disparidad manifiesta entre las entidades que se presentaban en esta categoría hacía necesaria una selección de cara a la búsqueda de informantes.

En ese sentido este trabajo se ha centrado en una tipología específica de entidades: dedicadas a la acción socioeducativa y autodefinidas como entidades sin ánimo de lucro. Se excluían, en cualquier caso, centros privados de educación reglada, sindicatos y asociaciones empresariales. Sin duda la inclusión de esos otros tipos de entidades hubiera supuesto la inclusión de matices valiosos en los discursos generados. Pero, dado que este trabajo no pretende generar un panorama representativo, ni una visión exhaustiva de la situación en las ESAL, sino profundizar en la comprensión interpretativa de los discursos generados en determinadas condiciones, se consideró que la inclusión de tales entidades sobrepasaría los límites asumibles en esta tesis. Por ello, a partir del mencionado listado se

contactó con seis entidades diferentes que consideramos relevantes entre las que se definían a sí mismas como entidades sin ánimo de lucro.

En esas entidades –ver anexo 1- se entrevistó a los formadores de formación básica y de oficio –salvo en el caso de Domus Laboris, en que por circunstancias personales no se pudo entrevistar a la educadora de básica-. No entrevistamos a gestores de las entidades - aunque en algunos casos los educadores asumían funciones de gestión y actuaban como portavoz de la entidad -, lo que a posteriori hemos valorado como una limitación para análisis de los discursos generados desde las entidades, cuyo discurso dominante hubo de ser inferido desde la perspectiva de los formadores.

Así pues, la necesidad operativa de establecer un punto de corte en el trabajo, supone, por supuesto, que este trabajo no agota la complejidad y diversidad de discursos. Tanto la consideración del discurso de los gestores, como la introducción de asociaciones empresariales o sindicatos hubiera supuesto una mayor riqueza en los análisis. En cualquier caso, estas consideraciones plantean líneas de trabajo abiertas que pueden constituir una continuidad posterior en la investigación.

En general, se optó por realizar dos entrevistas a cada sujeto, de cara a posibilitar un tratamiento más exhaustivo de las cuestiones surgidas, así como para permitir a los sujetos reconsiderar o renegociar sus c(u)alificaciones en la segunda entrevista, a la luz de la experiencia en la primera. El análisis interpretativo de los datos que fueron aportando las entrevistas -un proceso dinámico y creativo, como indican Taylor y Bogdan (1994)- se desarrolló a medida que avanzaba la investigación; la acumulación de datos permitió ir avanzando en la interpretación de los mismos, así como en la estructuración misma de las entrevistas.

Como hemos comentado, la concreción de la técnica de la entrevista implica la construcción de un guión –ver anexo- que contenga los temas a tratar. Como señalan Ruiz Olabuénaga e Ispizua, (1989: 127) *“una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca”*. Su finalidad es la de enmarcar el objeto de la conversación a fin de obtener el máximo de información del entrevistado, permitiendo ante las preguntas formuladas, respuestas abiertas y, que en su caso, puedan hacer surgir cuestiones relevantes para el actor social no planteadas por el investigador. El guión de las entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente, lo que permite captar aspectos no previstos en el guión, que se incorporarán a éste de considerarse relevantes (Valles, 1999).

En nuestro trabajo nos situamos en la perspectiva que considera la entrevista como un proceso comunicativo que construye significados desde la interacción, en la línea de Alonso (1998: 78/79), que define la entrevista en profundidad como *“un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que ‘hablan al sujeto’*. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional; con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores -entrevistador y entrevistado- co-construye en cada instante ese discurso”.

1.1. La entrevista en profundidad como situación social de justificación

En general, los procedimientos de investigación autobiográficos y basados en la pregunta sobre la propia experiencia exigen del sujeto la construcción de juicios o argumentos que den razón –y legitimen- sus acciones pasadas. Desde ese punto de vista, la mera situación de entrevista implica ya una situación de justificación pública, cuyas argumentaciones tienden a pretensiones de universalidad para su ámbito de referencia. Además, el hecho de que el interlocutor sea un miembro de la comunidad universitaria conlleva un carácter institucional –diferente al propio de una conversación cotidiana- lo que estimula más la generalidad de las formulaciones. De modo que el esfuerzo por argumentar ante las preguntas del interlocutor, tenderá a vincularse a las lógicas de justificación que se consideran legítimas para cada cuestión planteada.

Es más, la entrevista genera la vinculación de los argumentos -que dan razón de la vida, experiencias y opiniones del sujeto- con el tipo de orden de legitimación socialmente esperable de alguien “como él” –es decir, actúa como “representante de su grupo”-. El discurso que se produce en esta situación se articula desde las representaciones sociales que c(u)alifican a los miembros de su grupo social, a la vez que configura esas mismas representaciones. Y, a la vez, es un discurso generado en respuesta a las representaciones que c(u)alifican al grupo de su interlocutor, tal como se presenta o es percibido.

La situación de entrevista genera, pues, un contexto comunicativo que implica una negociación de la interacción. Y esa negociación se realiza teniendo en cuenta las representaciones sociales compartidas, acerca de la presentación de la persona y sus circunstancias ante su interlocutor-. En la entrevista el individuo se vincula a su grupo de referencia para formular evaluaciones acerca de sí mismo y de los otros. Por que, como indica Goffman (1973), cuando un sujeto se presenta ante otros su actuación tiende a incorporar o ejemplificar los valores que considera que son socialmente esperados en alguien de su grupo. Esto permite recuperar el sentido social del sujeto, ya que la vivencia individual del informante da cuenta del sistema de “marcadores sociales” que encuadran su vida social. Como indica Alonso (1998:90), la entrevista nos muestra *“la individualidad socializada por una mentalidad cotidiana estructurada tanto por hábitos lingüísticos y sociales –en tanto que sistemas de esquemas generadores de prácticas y al mismo tiempo de percepción de estas prácticas-, como por estilos de vida, en tanto que formaciones y validaciones específicas de la conducta realizadas dentro de los grupos de estatus socioeconómico”*.

De ese modo, el individuo que se presenta escoge una serie de materiales biográficos y proyectivos de cara a su representación social. Y escoge formas específicas de c(u)alificar a los seres –personas, objetos o dispositivos- y relaciones que forman parte de su experiencia vinculada a cada ámbito social sobre el que se le requiera y sobre el que se vea impulsado a argumentar.

En definitiva, podemos concluir, en la situación de interacción generada por la entrevista, las respuestas del sujeto entrevistado dirigidas al sujeto entrevistador se construyen como interacción entre sujetos sociales, es decir, vinculados a grupos y a posiciones en el campo social.

1.2. La identificación de las lógicas que fundamentan los discursos

La investigación sociológica de los discursos (Alonso, 1998) pretende recoger “hechos del habla”–que se materializan en los textos resultantes de la interacción en la entrevista- y constituir con ellos un corpus que adquiere sentido en relación a la configuración de lógicas de legitimación que orientan el discurso de los sujetos y c(u)alifican a los seres en su contexto social de referencia. Este corpus discursivo es lo que pretendemos mostrar en un primer momento de nuestro análisis.

La gramática expuesta en el modelo de Boltanski y Thévenot (1991) –especialmente las categorías de sujetos, de objetos y dispositivos y de relaciones entre los seres- permite comprender el uso que los sujetos hacen de las lógicas de justificación. Es decir, el modelo considera que ciertas categorizaciones, objetos y dispositivos que se usan al argumentar ante las preguntas del entrevistador son indicadores de la lógica de justificación subyacente. Al apoyarse en esas categorías para preguntar al texto, las inferencias realizadas sobre éste no pueden ser una mera arbitrariedad del investigador.

Sin embargo, en esta tarea nos enfrentamos al problema –insalvable- de la imposible neutralidad de las palabras. Si ciertas categorías de sujetos y objetos, ciertos tipos de relación y ciertos atributos de grandeza sólo cobran verdadera existencia y sentido en el marco de ciertos sistemas de equivalencia, esto implica que interrogar sobre ciertos objetos, o interrogar en ciertos términos, en sí mismo propone o sugiere un cierto principio de equivalencia tácito (Thévenot, 1989). El trabajo, por ejemplo, es un dispositivo que encuentra su lugar natural en el orden industrial, de manera que la referencia al trabajo fuera de ese orden sólo puede hacerse por analogía y exige ser explícitamente c(u)alificado –como cuando hablamos del trabajo doméstico para c(u)alificar la actividad que desarrolla el ama de casa-. La educación, por su parte, es un dispositivo fundamentalmente doméstico, y a los atributos de grandeza doméstica hace referencia nuestra c(u)alificación de un sujeto como “una persona educada”; por eso también la referencia a la educación fuera del orden doméstico reclama especificar dicha c(ua)lidad, como sucede cuando aludimos a la educación “reglada”. La ciudadanía, por su parte, pertenece al orden de los seres y las relaciones naturales en el mundo cívico –y por eso Boltanski y Thévenot eligen el término “ciudad” para designar lo que son, en última instancia, formas de ordenamiento político y modelos para la organización del espacio público-.

Esto implica que hay formas de generalidad que resultan tan naturales a la hora de describir ciertos ámbitos y ciertas esferas de actividad que la lógica de equivalencia que las sostiene corre el riesgo de pasar inadvertida. Las lógicas de justificación, en definitiva, sólo pueden aprehenderse por contraste, o en relación al trasfondo proporcionado por una lógica diferente, de manera que resultan difíciles de identificar cuando fondo y figura tienen el mismo color (Thévenot, 1989).

No es indiferente, por tanto, preguntarle al entrevistado por su labor educativa – figura doméstica- o por su labor formativa –figura industrial-, ya que ambos términos despliegan ante él o ella sistemas de equivalencia distintos a los que acomodarse o frente a los que reaccionar. En este sentido, las rectificaciones efectuadas al vocabulario del entrevistador son muy significativas; pero cuando no hay tal rectificación, queda siempre al duda de si el entrevistado está acuñando la experiencia en sus propios términos, o bien haciendo uso de los términos que se le han ofrecido para describirla.

La elaboración de justificaciones y argumentos requiere que los recursos y las personas implicadas sean coherentes y ajustados. La coherencia queda asegurada cuando los seres son c(u)alificados según una misma forma de generalidad, cuando los objetos se derivan de una misma “naturaleza”.

Por eso el primer paso para la identificación de discursos inscritos en ciertos sistemas de equivalencia consiste en elaborar un inventario de objetos, de c(u)alidades de las personas y de relaciones que implican a objetos y sujetos así c(u)alificados, derivados todos ellos de una misma forma de equivalencia. La elaboración de este inventario requiere tener en cuenta el carácter interactivo de la entrevista, y controlar la naturaleza de los recursos aportados por el entrevistador en el curso de la misma. Indudablemente, la elaboración del inventario constituye también un trabajo de “traducción” de las lógicas propuestas por Boltanski y Thévenot (1991) y por Boltanski y Chiapello (2002) al ámbito específico sobre el cual se desarrolla la indagación; como sucede cuando términos como “formador” o “instrucción” se identifican como figuras industriales, porque traducen la aplicación de una lógica de tipo industrial al ámbito específico de la educación.

Un inventario de este tipo no constituye la finalidad del análisis, sino su punto de partida. El registro de términos –categorías, cualidades, relaciones- que revelan sistemas de equivalencia diferentes, así como del modo en que estos objetos y sujetos se ensamblan entre sí para constituir un orden, da como resultado un cierto número de lógicas de justificación “ideales” o “puras”, que presumiblemente no se dan de este modo en la realidad. Sin embargo, ese entramado no visible del análisis –que es a la vez su primer paso y su condición de posibilidad- constituye la “plantilla” –que hay que entender como si se tratara de una “pregunta al texto”- con la cual “leer” las lógicas que se entrecruzan en los discursos de los sujetos, revelando la existencia de dispositivos de compromiso o de focos de tensión que originan la crítica. De este modo, la definición sobre qué preguntar al texto vino dada, en ese sentido por el modelo de Boltanski y Thévenot (1991). Nuestra pretensión no era que esa práctica de indagación nos condujera al “auténtico sentido del texto”²⁹, sino que nos señalara las lógicas presentes en él vinculadas a nuestra inquietud investigadora.

El trabajo de construcción de ese entramado es una labor progresiva y dinámica, que se va desarrollando y ajustando conforme progresa el análisis de los materiales –los textos generados por las entrevistas-. Dado ese carácter la forma más adecuada de mostrar ese entramado es, a nuestro juicio, explicitando su aplicación a lo largo de la exposición del corpus discursivo, mostrando en cada caso ese entramado de lógicas, articuladas sobre sujetos, objetos y relaciones.

Lo que construimos en ese corpus no son discursos individuales, sino líneas discursivas diversas generadas al interrogar en torno a distintos ámbitos a los textos producidos por cada entrevista. Esas líneas discursivas sugeridas desde cada caso enuncian el uso de las lógicas de equivalencia que se ejerce en los ámbitos en los que se mueve el sujeto y, por tanto, le trascienden. El sujeto participa de –y construye- los discursos considerados válidos en su entorno. Esas líneas discursivas se utilizan en la situación de

²⁹ Como indica Alonso (1998), los discursos tienen un carácter polisémico, y el análisis del discurso “es la búsqueda de un sentido”, de entre los muchos que encierra. En un texto puede haber varios discursos, porque los discursos no son más que las líneas de coherencia simbólica con las que representamos y nos representamos, en las diferentes posiciones sociales.

interacción que es la entrevista, participando de ellas diferentes sujetos que son c(u)alificados por ellas, a la vez que las reinventan en cada caso.

En nuestro análisis mostramos, en primer lugar y mediante la aplicación del modelo de Boltanski y Thévenot, ese uso que hacen los diferentes sujetos de las lógicas de justificación y que se encuentra vinculado a las condiciones de producción de sus discursos; y mostraremos después, en las conclusiones, el modo en que las diferentes líneas discursivas generadas se articulan entre sí e inciden sobre la construcción del orden social.

1.3. El carácter performativo del discurso

Un planteamiento interpretativo que se aproxime a los supuestos del análisis sociológico del discurso debe considerar la relación del discurso con sus condiciones de producción (Alonso, 1998), sea a nivel de microsituación -por ejemplo la misma situación de entrevista, en que se produce una negociación de identidades: deseabilidad social, búsqueda de complicidades o consenso, etc.-, sea a nivel de macrosituación -proyección de los discursos en las relaciones sociales y sus argumentos legitimadores-.

Nuestro objetivo no era, pues, una mera descripción del contenido del discurso - temas clave, coherencia, estructura discursiva-, sino que pretendía relacionar tales contenidos con las condiciones del campo en que se han generado. En ese sentido, hemos pretendido ir más allá de la sociología comprensiva que plantea Boltanski (2000), en el sentido de dar cuenta de las justificaciones que proponen los actores, y no tratar de desvelar unas supuestas “verdaderas razones” ocultas tras ellas, lo que, desde su punto de vista supondría una imposición de la perspectiva del investigador que, de ese modo aplicaría sus lógicas de justificación a la acción ajena. Consideramos que es indispensable la identificación de los principios de orden utilizados en las argumentaciones de los actores, pero también consideramos necesario (Pfister, 2001) ubicar esos principios en su contexto, de cara a comprender su dimensión performativa. Por ello, en nuestro trabajo pretendemos usar el modelo de Boltanski y Thévenot (1991) para identificar las lógicas de justificación, pero a partir de ahí nuestra intención es vincular esos discursos con sus condiciones de producción y con sus efectos sobre éstas.

En primera instancia, interpretar es una práctica de atribución de sentido -lectura activa del texto- en que las preguntas que se hacen al texto producido y transcrito parten del modelo conceptual utilizado. El texto -lo dicho- se entiende así como un producto cuyas propiedades internas nos sirven para determinar el sentido de los discursos que lo originan. Pero ese sentido del texto no es algo que está ahí, sin más, sino que se genera en la interacción del sujeto con su contexto social, incluso con el proceso de investigación como “espacio social” que también define -elige, crea- significados. Además, este carácter interpretativo del análisis implica un proceso dialéctico de articulación del discurso producido por los sujetos con el marco teórico, en un *“ir y venir entre la materialidad del discurso y las conjeturas que proceden del marco teórico de referencia”* (Alonso, 1998).

Pero, más allá de esa labor de identificación de discursos, el texto es *“el plano material de un proceso que sirve de soporte para llegar a hacer visibles e interpretables las acciones significativas de los sujetos en la sociedad”* (Alonso, 1998:203). Al analizar discursos buscamos en los textos generados en las entrevistas las líneas de enunciación simbólica, que indican las posiciones sociales en el campo de referencia (Bourdieu, 1985). Por eso, el proceso de atribución de sentido no puede ser arbitrario, sino que ha de buscar

las lógicas presentes en el texto que nos remiten a su contexto de producción. En ese sentido, la interpretación adquiere sentido cuando reconstruye el campo de fuerzas sociales que ha dado lugar a la investigación.

El análisis sociológico del discurso pretende la búsqueda de los factores que han generado la visión del mundo y las reglas de coherencia que estructuran el universo del discurso (Alonso, 1998). Es decir, muestra cómo la realidad social construye los discursos y cómo los discursos construyen la realidad social. No se trata de encontrar invariantes universales en las relaciones sociales, sino de encontrar al conjunto de fuerzas que construyen cada situación social. Porque cada situación social es el producto de un conjunto de actores realizando una serie de prácticas –entre las que están las discursivas- que tienen dimensión temporal e histórica.

Para ello hay que situar los textos en sus contextos sociales. El contexto es un campo, un sistema de relaciones, de fuerzas e intereses concretos, que marca las posiciones de los actores que están implicados en el discurso y da sentido a las estrategias desde las que se realizan las prácticas discursivas. Por eso el análisis del discurso (Alonso, 1998) centra su interés en el juego de fuerzas del campo social: en la forma en que los usuarios se apropian del lenguaje para dar sentido -o legitimar-, desde sus repertorios verbales, su actuación de grupo. De ese modo su intención es mostrar el vínculo entre los distintos sistemas de significaciones presentes en los campos a analizar y la configuración de estos.

El corpus discursivo –o las líneas discursivas- que mostraremos en nuestros análisis nos permite determinar las distintas concepciones del orden –y sus legitimaciones- desde las que los sujetos –y sus grupos de referencia- argumentan sus acciones en función del campo al que éstas pertenecen y la posición de los sujetos en ese campo. De modo que el estudio de los discursos nos permite analizar, a través de su vinculación a los contextos, regularidades sociales. En ese sentido valoraremos cómo el predominio de determinadas lógicas de justificación –como vimos al hablar de los espíritus del capitalismo- tiene efectos sobre las configuraciones sociales.

2. Lógicas, críticas y compromisos en los trabajadores

2.1. Análisis del caso E01: JE

JE tiene 32 años y es licenciado en Pedagogía. El menor de tres hermanos de una familia de técnicos medios muy vinculada a una gran empresa multinacional –su padre es técnico de relaciones laborales y su hermano ingeniero técnico en la misma-. JE no tuvo una buena experiencia académica en COU y pasó un año “decidiendo qué quería hacer”, a la vez que trabajaba como temporero u obrero no cualificado en diversas empresas de su zona, una población a medias agrícola e industrial de tamaño medio, cercana a la ciudad de Valencia. Finalmente optó por comenzar Magisterio, ya que no tenía aprobado el Selectivo, y luego hizo el curso-puente a la licenciatura de Pedagogía. Su primera experiencia profesional con la discapacidad data de su Prestación Social Sustitutoria, que hizo en su ayuntamiento, llevando a cabo un programa de animación de ocio para discapacitados (el mismo programa que él previamente había elaborado y presentado al ayuntamiento para que lo financiara y le contratara para desarrollarlo, como nos cuenta con ironía un poco amarga). A partir de entonces compagina sus estudios con diversos trabajos a tiempo parcial como orientador o informador juvenil, en programas gestionados por la administración local o por organizaciones sindicales. Ahora hace tres años que trabaja para *Aprodipma* como coordinador y formador de básica del PGS gestionado por la asociación. Su contrato, a tiempo completo, es por obra y servicio y no cubre las vacaciones, por lo que JE procura obtener financiación para cursos adicionales en los periodos de verano que le permitan seguir contratado por la Asociación. Actualmente vive con su novia –también “del gremio”- en una población mediana de las comarcas centrales de la Comunidad Valenciana, cercana a la localidad donde *Aprodipma* desarrolla su labor.

El discurso de JE sobre la educación se articula en torno a dos claves básicas: por un lado, la perspectiva de una educación abierta y comprometida con el entorno, que, en clara sintonía con los movimientos de renovación pedagógica y los planteamientos de la LOGSE, pretende educar ciudadanos; por otro lado, la cuestión de la discapacidad y las necesidades educativas especiales, como un ámbito educativo específico en el que se matizan los planteamientos antes señalados, de manera que el objetivo básico es conseguir una inserción personal en condiciones especiales, protegidas pero vulnerables, como veremos. En cualquier caso, este ámbito es el punto de entronque de su particular vocación como educador. A la hora de describir la labor educativa ambas claves utilizan elementos propios de un orden doméstico, pero muy matizados por su vinculación –tanto de compromiso como de crítica, según casos- con elementos cívicos y, en menor medida, industriales. Además, la experiencia que se nos relata es la de un “profesional” que se mueve en un terreno laboral complejo, en el que el trabajo en equipo, los proyectos, la iniciativa y la flexibilidad –elementos todos propios de una lógica conexionista- son claves de éxito. Lo que, como veremos, no excluye las tensiones propias de una situación que se experimenta como inestable. El terreno sobre el que se desarrolla esa experiencia –una ESAL- se relaciona, por un lado, con la idea de la renovación educativa en el ámbito de la discapacidad –por la historia de la entidad- y, por otro lado, con la dinámica laboral que requiere una actitud constante de búsqueda de viabilidad para el propio puesto de trabajo.

2.1.1. Compromiso educativo y ciudadanía dual

El discurso educativo de JE se vincula directamente con las críticas a la escuela cerrada y academicista que se realizan desde un orden de valoración en el cual se comprometen elementos domésticos –apertura al entorno y relación de la educación con la realidad cotidiana, educando en base a la experiencia y la relación personal- con elementos cívicos –importancia de la política y de educar para la participación ciudadana, así como el valor de “lo público”-. La educación aparece, desde ese punto de vista, vinculada no sólo al desarrollo individual sino también a la transformación social.

Si bien el discurso de JE nos sitúa ante un profesional de la educación, la clave vocacional sólo aparece cuando se descubre el campo de las dificultades en el aprendizaje. En este ámbito es preciso innovar, proponer, responder a las necesidades. Lo cual requiere abrir cauces: porque aún hay muy poco hecho y porque las necesidades del colectivo al que se atiende van variando. Ese énfasis en responder de manera innovadora a esas necesidades actúa, para JE, como entronque con la historia de la entidad y es un elemento esencial en su autoconcepto profesional –de ello hablaremos más adelante-.

Por otro lado, se nos ofrece una descripción de la acción educativa que, al concretarse en el ámbito de la discapacidad, se sitúa en un plano doméstico y adopta un tono protector: el compromiso que parece desprenderse de cara al colectivo de los discapacitados se dirige a prepararlos para un espacio ciudadano “débil”, que tiene unas limitaciones muy determinadas y tienden a perpetuar las condiciones de vulnerabilidad del colectivo.

a) Una educación “abierta” a la realidad: educar para la participación

Para JE el reto fundamental de la educación es abrirse a la realidad y al entorno próximo. Señala, a partir de lo que él denomina “educación en medio abierto”, la importancia de que la educación prepare a las personas –especialmente a los jóvenes- para participar activamente en su entorno, en su comunidad local. La relación que esto tiene con la educación para la democracia –derecho de expresión y participación- introduce el orden cívico en el discurso. La idea recurrente de la “comunidad local” –entendida como espacio político y de participación ciudadana- aparece como el dispositivo que articula un compromiso entre un orden cívico y uno doméstico. Además, el énfasis en lo local se corresponde con algunas de las prácticas profesionales de JE, que se desarrollan en un entorno comarcal: por ejemplo el grupo de trabajo sobre PGS, o la importancia de la entidad para la que trabaja en la dinamización del movimiento pro-discapacitados en la comarca. Incluso a nivel personal, JE expresa una experiencia de arraigo local.

Eso ocurre en un contexto: yo estoy estudiando en la facultad y a mí me llega mucho el trabajar en educación en medio abierto; en las escuelas no hay ninguna figura profesional en esos momentos que trabaje en medio abierto; es una acción comunitaria, depende de las corporaciones locales. Y entonces yo me decanto por conocer aquellas entidades, aquellas situaciones en las que se trabaja en medio abierto... y en eso estoy todavía. (E01-B104)

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. (E01-B284)

Bueno, cuando hablo de lo político en educación supongo que me estará... no me estoy refiriendo al fondo, a mi propue... [*salto en la grabación*] relacionado a aquellas acciones o elementos, al proyecto

del centro, que puedan estar vinculados a valores, actitudes o creencias, principios, que se enmarcan dentro de un espectro político amplio. Es decir, hay libertad de expresión en un centro... [salto en la grabación] O 'Yo voy a tocar unos temas en mi asignatura y no voy a tocar otros'. (E01-B284)

Sí, 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... (E01-B290)

Sí, bueno, la libertad de expresión es la base de todo ¿no? Nadie te puede obligar a no pensar. Bueno, sí te pueden obligar... pero si te obligan, algo ahí falla. La libertad de expresión pero con respeto, tolerancia y dignidad hacia... (E01-B292)

A mí me gusta la política [...] Me gusta, tampoco lo descarto en un futuro. (E01-B296)

Jo sóc de Silla perquè he viscut tota la vida en Silla. [...] Pràcticament des de l'any setanta-sis hasta enguany, hasta el dos-mil dos, he estat vivint en Silla. Em considere, pues, de Silla (E01-A16)

En definitiva, se trata de una educación “para la vida cotidiana”, que se inserta en una realidad concreta y responde a ella. Una educación que requiere un compromiso de los educadores con la realidad, que está más allá de la escuela y que mantiene una línea curricular abierta y flexible. Este discurso se opone a los modelos academicistas de la escuela como algo cerrado en sí mismo, que define sus experiencias en torno a los saberes o disciplinas definidos (normas y contenidos) desde espacios ajenos a “la calle” y que se defienden de ésta, en vez de abrirse a ella (la realidad vs. la asignatura). No obstante, desde el contacto con personas implicadas en ese mundo de la escuela, JE reconoce que también desde centros escolares se plantean alternativas abiertas permeables al entorno y comprometidas, siempre en función del equipo educativo de que se trate.

Un dels meus pensaments, quan comence a treballar temes d'educació, és l'atracció que tinc cap a temes relacionats amb 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 así. Ara m'he donat conter que estan prou desenvolupats temes d'associacionisme, temes vinculats a la política, ja siga local o comarcal... (E01-A80)

Pues que m'he donat conter que n'hi ha centres educatius a on l'equip docent està compromés 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. (E01-A82)

Que no és tan així, que també es pot portar una línia més oberta, més flexible i més en contacte amb la realitat i amb la vida diària. I que el curriculum o el format que utilitzen per a transmetre una sèrie de coneiximents està obert a experiències de la realitat diària i quotidiana més pròxima, com puga ser la de la localitat del centre. (E01-A86)

Si bien estos planteamientos recogen algunas de las claves que se han sido definidas como propias de un modelo “doméstico” de educación, ese tono doméstico está matizado por la presencia de dos elementos relevantes propios de un orden cívico: la preferencia por la organización pública de la educación y el valor otorgado a la descentralización. Ambas cuestiones se concretan, por ejemplo, en el protagonismo dado por JE a los ayuntamientos. Estos elementos permiten “reciclar” o dar un nuevo sentido a las claves domésticas, por ejemplo al rechazo de las rigideces del sistema educativo y de un planteamiento centralista homogeneizador, que si bien constituyen críticas domésticas al mundo cívico, deben ser entendidas como críticas a una comprensión estatista de lo cívico, desde un modelo cívico-

doméstico de “sociedad civil como espacio de participación ciudadana en los asuntos públicos”.

b) La pedagogía como movimiento: referencias y experiencias

Por otro lado, ese discurso de una educación abierta y localmente implicada entronca perfectamente con las referencias señaladas por JE acerca del Movimiento de Renovación Pedagógica, o bien las referencias a los trabajos de algunos pedagogos de la Universidad. Si bien JE no ha tenido vínculos importantes con estas realidades, sí que son una referencia en el dibujo que traza acerca del sentido de la educación. De esta manera introduce otra clave cívica que aporta la consideración de determinadas corrientes educativas como movimientos sociales, vinculados a la dimensión ciudadana o política.

Tengo un seguimiento... pero mi seguimiento del movimiento de renovación pedagógica es muy superficial, a nivel de medios de comunicación, revistas... Pero sí, me parece una gente bastante interesante y que tienen una sobrada experiencia en el campo de la innovación y en el campo de sacar temas, cosas... (E01-B302)

No, dentro del movimiento no. Me gustaría, pero no me he acercado todavía por actividades que ellos realicen. Y sí que me... a lo mejor este verano, aprovechando que estoy en el desempleo, me acerco algún día al movimiento de renovación pedagógica. Sí, son... creo que les debemos mucho en la situación educativa actual que tenemos. (E01-B304)

Home, jo em menejaria un poc en el que s'ha escrit sobre tot per l'educació al medi obert, no? Estàriem parlant de Reimer, estàriem parlant de Freire, inclús... diríem, a nivell pedagògic, Gonzalo Anaya, que està treballant per ahí... (E01-A410)

També Gimeno Sacristán, Jaume Bonafé... tenen molta literatura i estarien dins d'una escola pedagògica prou significativa. Lo que passa és que clar... és lo de sempre, no? Tenen molt la referència de l'escola... però clar, tu has d'anar de ahí destriant quines coses es poden aplicar fora o en un entorn d'educació no reglada. (E01-A412)

Lo mismo podríamos decir con el relato que hace acerca de la historia de la entidad para la que trabaja, a la que relaciona con los movimientos –clave cívica- más activos que impulsaron experiencias educativas para discapacitados en un momento en que esos planteamientos eran aún muy escasos. El carácter “pionero” e innovador de la entidad es una referencia de sentido, que entronca bien con sus propias apuestas innovadoras – especialmente el grupo de trabajo en el que participa, que mantiene ese mismo espíritu activo, creativo e innovador- desde un punto de vista experto, propio de una lógica conexionista, más que inspirado. Todo ello independientemente de otras cuestiones que matizan la identificación con la entidad, aspecto del que hablaremos más adelante.

En definitiva, de lo que se trata ahora es de señalar el valor otorgado en la experiencia profesional de JE al compromiso no sólo de educar, sino también de pensar la educación de manera que ésta responda a las necesidades sociales –tan cambiantes- de los jóvenes con necesidades educativas especiales. Este valor entronca directamente con el carácter vocacional que tiene este ámbito educativo para JE, así como con el talante activo y creativo que él mismo muestra en varias ocasiones, aspectos de los que también hablaremos después.

c) El carácter integral de la educación

Para JE un objetivo es conseguir que los jóvenes sean felices. Para ello se realiza un planteamiento integral de la educación que supone intervenir en todas las facetas de la vida de los jóvenes, sean necesidades cognitivas, afectivas, sociales o familiares. Este carácter integral requiere la polivalencia de los educadores, ya que todo está relacionado: ningún aspecto que permita ayudar a mejorar la vida de los jóvenes resulta ajeno a la labor que se realiza desde el centro. En ese sentido, también hay que estar atento a las necesidades demandadas desde los usuarios y sus familias, que plantean retos a la innovación desde la entidad, en la medida en que se expresan necesidades que no cuentan con recursos para ser satisfechas. En definitiva, todo ello lleva a una intervención personalizada y a realizar programaciones flexibles, mostrando así un dispositivo que articula elementos propios de un orden doméstico –atención personal y adaptación al alumno- con otros de tipo industrial –el mismo recurso de la programación como práctica de un diseño educativo basado en la previsión y la eficacia-.

Jo aspire a que siguem... en la mesura de les possibilitats, que siguem feliços. I crec que és una aspiració massa pretenciosa, perquè feliços... Però entenent una felicitat no com una boberia, com una tonteria, sino que estiguen fent coses que els agrada fer... (E01-A450)

En un Programa de Garantia Social hi ha necessitats... necessitats en general: necessitats cognitives, necessitats afectives, socials, necessitats familiars... Tu has de conèixer tot eixe camp d'eixe cas en particular per a fer-te un poc la idea de la intervenció amb eixe xicon i amb el grup. (E01-A276)

No, pero tot està relacionat... tot lo que està relacionat en el Programa de Garantia Social... si vols, està tot relacionat. (E01-A330)

Però ho pots enfocar com a integració social i dir que són xicons que estan estudiant una professió, que aconseguiran un treball i que el seu procés d'integració social culmina amb la ajuda de tindre una vivenda tutelada, entonces... (E01-A332)

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... (E01-B6)

Resulta més difícil? Pues el tema de la programació, perquè tens que estar continuament revisant... lo que tu a lo millor et proposes fer no li pots ficar una data de termini... el temps se t'en va de les mans. [...] Però a nivell de treball individual, en gran grup no es pot funcionar. Entonces... és atractiu però difícil també, perquè tens que fer agrupaments, tens que organitzar l'aula, tens que preparar documentació molt heterogènia que suposa una complicació. (E01-A318)

d) Educar mediante la relación y las experiencias

Según JE, las carencias de los jóvenes discapacitados tienen mucho que ver con un proceso de socialización empobrecido, con un entorno sobreprotector y con una falta de vínculos más allá de la familia. Todo ello plantea la necesidad de una actuación educativa que se centre en la generación de experiencias que ayuden a crecer y a ampliar el mundo de los jóvenes, que actúe por medio de las relaciones personales positivas –con el educador, los compañeros...- y que parta de las experiencias cotidianas, incluyendo las vivencias y las emociones. Por ello es fundamental cuidar la convivencia y trabajar las cuestiones actitudinales. Ante el estigma que les acompaña por su discapacidad, que les es continuamente recordada, es importante que los educadores posibiliten que los jóvenes tengan experiencias positivas y reforzadoras. Esto requiere una dedicación que permita pasar juntos el tiempo necesario para conocer a los jóvenes y comprender sus intereses y necesidades. Como vemos, se trata de unos planteamientos que se sitúan en un orden

doméstico de justificación. Incluso la crítica a la sobreprotección de las familias alude a una perversión o descomposición de las relaciones de grandeza domésticas, en la medida en que la supuesta protección de los grandes sobre los pequeños acaba por impedir su desarrollo personal.

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 tindre quan la teua perspectiva de relació amb eixe grup, amb eixa persona, és anar i abocar una sèrie de dades i de coneiximents... quan tu estàs convivint amb eixa persona i estàs 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. (E01-A256)

Són xics i xiques que han estat bona part... bona part o la majoria del temps... en ambients, ja siga socials o educatius, en els que se'ls ha estat recordant continuament quina era la seua dificultat. Les úniques experiències positives que han pogut tindre en els ambients educatius, en este cas, serien els professionals que han estat treballant amb ells. I això jo t'ho dic perquè se nota una molt bona recepció en els xicons quan venen o quan comences a treballar amb ells. Tenen una molt bona consideració, a banda de... (E01-A442)

Des d'el principi. Després es pot girar, però en un principi l'acceptació és molt bona. Es donen conter de que estem ací per ajudar-los, si la activitat que li proposes és atractiva per a d'ells, molt més. Després la convivència gira les coses com ella vol... però en un principi l'acceptació per ells és bona. [...] Són xavals que no tenen una socialització feta, normalment es menejen en grups familiars... Són xavals que, quan venen ací, troben experiències que no han pogut... o que no han desenvolupat en el seu temps lliure. És a dir, n'hi ha un grup de gent, n'hi ha uns temes de conversació, n'hi ha unes experiències (E01-A444)

Jo em relacione... Hi hauria que diferenciar JE dando clase, JE en tiempo libre, JE amigo, JE padre, JE guardia civil o policia... (E01-A352)

Además, como ya hemos comentado, este enfoque constructivista, que permite al educador actuar por medio de procedimientos menos formales y más flexibles, se opone al modelo más academicista, que se critica como un error que se comete en muchos centros educativos.

Sí, pero en un Programa de Garantía Social. Sí, podríamos decir la enseñanza; pero no la enseñanza propiamente académica de una escuela, con libros de texto y con trayecto curricular, con reunión de ciclo... no. Aquí es un trabajo un poco más... no tan pautado. (E01-B178)

Després, la programació també en relació a l'aula... Lo que és la intervenció amb este col·lectiu... diriem que les classes magistrals, les intervencions en gran grup, estàn pràcticament desaparegudes si no és per a tractar temes com puguen ser les normes de funcionament o coses d'eixes. (E01-A318)

No podría ser d'altra manera perquè, si no, jo degeneraria en una malaltia mental... O siga, jo no puc entrar a classe i donar lo que tinc en el llibre... (E01-A268)

e) La implicación del profesional: educadores vs. informadores

El enfoque educativo que defiende JE requiere la participación de profesionales que se impliquen de lleno con el programa y con los jóvenes. Sólo dedicando tiempo y permaneciendo con los jóvenes se puede establecer una relación educativa como la que hemos comentado. Por ello JE defiende la actuación de los profesionales cuya participación en el PGS es su "modus vivendi" frente a aquellos que tienen una dedicación fragmentada, y cuyo papel es transmitir información mas o menos técnica, manteniendo un contacto puntual con los jóvenes (se los describe con un tono burocrático y aludiendo a la lejanía de los chavales y su experiencia). El educador –frente al "informador"- se implica en la tarea,

con la persona y sus circunstancias. La atención a las necesidades de los jóvenes sólo es posible desde el contacto y el conocimiento que da una relación de ese tipo.

Jo crec que una de les diferències és que uns són docents i els altres no. Podriem dir que en una part són els que jo m'inclusc, 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 tindre quan la teua perspectiva de relació amb eixe grup, amb eixa persona, és anar i abocar una sèrie de dades i de coneiximents... 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. (E01-A256)

Sí, el que passa es que n'hi ha en el grup gent que... que jo els diria 'anexes' al Programa de Garantia Social... O siga, jo sóc de l'opinió que no pot tindre la mateixa visió d'un Programa de Garantia Social una persona que està *full-time* en el Programa de Garantia Social... donant bàsica, donant tutoria, fent la coordinació, fent l'educació social que es fa en un Programa de Garantia Social... que una persona que és un tècnic de l'ajuntament que per certes circumstàncies dona FOL i porta la justificació econòmica del Programa de Garantia Social. Jo pense que no té la mateixa perspectiva, ni pot tindre plantejaments semblants. Nosaltres tenim en este grup de treball dos persones que estàn vinculades a un Programa de Garantia Social d'eixa manera, però estàn prou enganxats i prou sensibilitzats a les dinàmiques del Programa de Garantia Social, i també són interessants perquè tenen perspectives diferents. (E01-A234)

Respecte a l'altra situació laboral, eixe grup que jo t'estic qualificant com a educadors... o a lo millor no som educadors, però estem ahí... pues la característica que tenen és que estàn contractats pel Programa de Garantia Social, lo qual significa que estaran ahí el temps que estiga funcionant el Programa de Garantia Social. Si són deu mesos a l'any, pues deu mesos a l'any... L'altre grup pot fer intervencions puntuals en el PGS, però no és el seu *modus vivendi*. (E01-A264)

un poc en la qualificació que estem parlant, entre informadors i educadors... O siga, educadors que estem més per resoldre o per intentar acostar-nos a estratègies per a solucionar les necessitats dels nostres alumnes. L'altre grup... les necessitats dels seus alumnes no és que no siguen importants, és que no poden tindre arguments per a conèixer-les, perquè la convivència... a no ser que la coordinació o la informació en l'equip docent siga molt, molt permanent... Jo, els casos que conec són... una selecció d'alumnat que ha fet, i ha acabat la selecció i ja està... o ha fet alguna tutoria, o ha fet algún programa de habilitats socials, o... (E01-A272)

El planteamiento de ser educador o informador tiene más que ver con el programa – o entidad- concreto en el que se trabaje que con características personales: el planteamiento “educativo” –tal como se ha descrito- cuadra con equipos con experiencia en los PGS, equipos pequeños y cohesionados y en que se da más importancia a las actitudes que a los contenidos.

Estariem 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 estàn 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 estàn 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 coneiximents. (E01-A262)

f) Discapacidad, necesidades educativas especiales y niveles de autonomía

El objetivo fundamental de la tarea educativa con discapacitados es, según JE, que los jóvenes desarrollen un nivel de autonomía y unos recursos instrumentales que les capaciten para desenvolverse en su vida cotidiana, seguir instrucciones y asimilar hábitos y rutinas elementales de comunicación, relación con el medio social u operaciones básicas. Es decir, se trata de dotarles de herramientas para la vida. Para ello hay que afrontar las

dinámicas de dependencia y sobreprotección familiares, así como la experiencia de los jóvenes a los que se ha recordado continuamente su minusvalía –etiquetamiento-. Por eso es relevante trabajar de cara al entorno próximo a los jóvenes y hacerlo de la manera más personalizada posible, atendiendo a las circunstancias de cada cual. Esto permite ayudarles a ver su progreso haciendo visibles sus logros. A JE, en ese sentido, le satisface sentir que ha aportado algo a ese proceso.

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 començavem a treballar eixos dos punts amb estos xicons, a l'hora de traure-los fora a treballar no podrien aconseguir res. (E01-A372)

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, tindre unes capacitats funcionals a l'hora de prendre mesures... i després estariem parlant del coneiximent cultural, social i del medi ambient de l'entorn més pròxim. Eixes són les referències bàsiques a l'hora de fer la programació. La programació es algo que continuament se està revisando, pero la revisem sobre tot per anar afegint alguna coseta. Però n'hi ha un tronc que jo sóc partidari de no modificar, i fa referència un poquet a lo que t'estava dient abans... a eixa estructura... conèixer la comunicació, els registres de comunicació que puga haver, el llenguatge verbal, el llenguatge escrit... hem de potenciar que vaja desarrollant estratègies per a operar i hem de desarrollar també coneiximents sobre l'entorn en què estàn menejant-se. A partir d'ahí, lo que fem és modificar recursos i tipus d'activitats amb què pugam estar treballant en eixos coneiximents i afegir coses noves... com puga ser el tema de l'autonomia personal, que es treballa ací dins a nivell d'higiene... el tema d'autonomia social, desplaçaments... l'any passat i este curs hem treballat en el tema dels diners... dinàmiques de l'euro, eixe tipo de coses. (E01-A378)

I que pugen ser persones que pugen 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 algún puesto, si els agrada fer una cosa, si volen eixir de casa... eixe tipo de felicitat, no? El que no siguen persones depenents... reduir eixa dependència de cara a algú, ja siga familiar, ja sigam nosaltres, al mínim. (E01-A450)

Pero, pese a que habla de la necesidad de no etiquetar a los jóvenes, JE reivindica, como clave de valoración de la profesión, la dificultad de trabajar con ellos, así como la necesidad de distinguir entre PGS de necesidades educativas especiales y PGS dirigidos a los fracasados en secundaria. Se llega a plantear que las limitaciones de los discapacitados (“gente de la que nadie ha sacado provecho”) son muchas y sus posibilidades pocas –bajo rendimiento intelectual-, por lo que hay que recortar expectativas y falsas ilusiones, lo que de hecho se plantea como una práctica más de protección. En cualquier caso, existe un conflicto entre exigir mucho a riesgo de fracasar y de que se desmotiven frente a exigir poco, rebajando así las expectativas y las posibilidades. Se trata de motivar, pero vigilando las expectativas con realismo para evitar engaños.

Tampoco se quiere, no obstante, reproducir el esquema de los centros ocupacionales, que se critica con dureza como un “aparcamiento de personas” que no aporta nada al crecimiento y desarrollo de los discapacitados. Al revés que esos centros, se plantea que los PGS son “la universidad” de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el sentido de que les abren las puertas del mundo laboral, aunque sea en un nivel poco cualificado y que sitúa a los jóvenes discapacitados en unas posiciones sociales muy vulnerables.

Són xavals amb rendiments intel·lectuals baixos, perquè si no no serien de necessitats especials... estariem parlant de nivells d'aprenentatge des de... pues tindriem un interval entre tercer de primària a infantil... Són xavals que a nivell familiar han patit i continuen patint una sobreprotecció familiar que

és evident, també perquè les famílies han tingut una educació... pel tema de la discapacitat, pues un poc han tendit a sobreprotegir-los. [...] I són xavals que tenen moltes expectatives d'aconseguir l'èxit que puga ser el tindre un treball... tenen moltes expectatives, i a vegades falses expectatives. Però això no és problema d'ells, és problema de qui li haja creat eixes expectatives. I dic això perquè moltes vegades la gent que estem treballant ací nos convertim en verdugos a l'hora de rebaixar eixe nivell d'exigència que pots tindre quan t'envien, o quan vé, un xicon d'estes característiques. No sé si t'he descrit...? (E01-A444)

I aprofite, ja que es quedarà gravat... si pots anotar en algún moment que Conselleria continua sense diferenciar lo que és un Programa de Garantia Social per a necessitats educatives especials i lo que és un Programa de Garantia Social per a gent que s'ha quedat penjada en la secundària per un peli i que amb un espentó entra en un cicle formatiu. En un programa de necessitats educatives especials, la vessant educativa és important però no és prioritària. Són xicons que necessiten una titulació... no necessiten un certificat de PGS, necessiten una titulació. Però a lo millor una titulació amb altra característica... pues si estàn donant el graduat en algo, pues a estos que li donen el graduat professional en algo. Tenim normativa a nivell de la Unió Europea que ens podria avalar eixa historia, perquè els nivells d'adquisició de competències laborals a nivell europeu estàn marcats: el uno, el dos, el tres... Bueno, pues el nivell uno, que és lo que en teoria diuen que dona el Programa de Garantia Social, que estiga d'alguna forma ja oficialitzat i que els xicons, quan tu els expliques què és un PGS, no es desmoralitzen alguns... els que tenen un nivell intel·lectual bo, pues es donen conter que... (E01-A246)

Sí. Diriem que... les expectatives que pot tindre un alumne ordinari d'un Programa de Garantia Social d'iniciació professional que li han quedat unes assignatures en secundària i es clava en un PGS i després fa la prova d'accés... eixe alumne veu el PGS com algo ahí... 'Pff, ja veus, ahí a fer quatre cosetes, a fer la prova'... com una pèrdua de temps, pot vore-lo. És una impressió meua. En este col·lectiu és tot el contrari... O siga, el PGS per a d'ells és la universitat. Perquè és que o és açò o és un centre ocupacional, i molts d'ells ja coneixen lo que és un centre ocupacional: un parking on fan teràpia ocupacional i el salari estímulo i ja està... I ahí molts arriben a racionalitzar això i arriben a dir 'Ostras, jo vull tindre una faeneta, jo vull tindre una novia, jo vull tindre açò'. Moltes d'eixes coses són falses expectatives... tu tens que anar treballant i baixant-los un poc a la realitat, però algunes d'eixes coses sí que les poden aconseguir. (E01-A446)

Así, se considera que la vuelta al sistema educativo no es una opción que se puede plantear en la mayoría de los casos de sus alumnos. Por ello se plantea que el objetivo de un PGS de necesidades educativas especiales –a diferencia de los que van dirigidos a otros jóvenes que han dejado la escuela- debería ser la inserción laboral. La intervención con los jóvenes implica buscar alternativas para que se incorporen a un trabajo adecuado a sus posibilidades, pero sin crearles unas expectativas profesionales. De hecho, se habla de desarrollar hábitos de comprensión y seguimiento de rutinas o instrucciones muy básicas; es decir, de prepararlos para espacios laborales de alta dependencia y baja autonomía.

És una estructura... una organització sociolaboral, sí. En pocs Programes de Garantia Social podeu anar dos persones i fer una entrevista a les dos persones simultàniament... perquè podeu pensar 'Bueno, què estàn fent els xicons?' Això al principi era impensable... o siga, arribar a esta institució i tu estar en el teu despatx treballant i els teus alumnes estar treballant també, això era impensable. Bueno, de fet el primer any n'hi havien unes històries i unes bronques increïbles. El que passa és que l'equip docent... i sobre tot jo... vaig matxacar molt eixe tema. 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 l'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 posar-li una persona al seu costat, pues ja em costa a mi el doble de diners'. Entones 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 entitat. (E01-A372)

Además, no sólo se trata de darles una mínima formación técnica, sino que sobre todo importa aumentar su empleabilidad, generando procesos de apoyo, mediación y protección. En ese sentido se habla de la necesidad de mejorar la imagen de los PGS entre el tejido empresarial, cuestión a la que ayudaría el establecimiento de unas titulaciones (oficiales y reconocibles) que actúen como garantía de la adquisición un nivel de capacitación para trabajos poco cualificados (cuestión que se apoya en referencias a la normativa europea sobre los niveles de competencia). Se trata de superar la prevención (ante los jóvenes y ante el recurso de los PGS) que muestran las empresas. Pero, además, desde la misma entidad se plantea la posibilidad de generar empresas protegidas (apuesta emprendedora de la entidad, coherentemente con el objetivo de la inserción laboral). También se plantea que desde la entidad se ayude a los itinerarios de búsqueda de empleo, contactando con la administración local y con el tejido empresarial, siempre de acuerdo con procesos planificados y realizando propuestas adecuadas a cada caso (itinerarios formativo-laborales).

L'havim col·locat perquè planificarem la inserció del xicon, fèrem una sèrie de passos... anàrem a l'ajuntament, fèrem una proposta d'inserció, fèrem una sèrie d'informes, matxacarem al tècnic de recursos humans, perguèrem a lo millor cinc o sis dies de faena a nivell de sensibilització de l'ajuntament... i després a nivell polític, unes gestions... (E01-A466)

I anem a reunir-nos... diriem per la finalitat dels Programes de Garantia Social. No pel Programa de Garantia Social en sí mateix... per la finalitat, pel que s'ha de treballar una vegada ha finalitzat el Programa de Garantia Social, que és el tema de la inserció laboral. [...] Jo el tema educatiu en un Programa de Garantia Social me ho plantege, però no me trenque els cascos en este sector... Perquè la meua inserció educativa no és preparar-los per a la prova d'accés, és preparar-los per què... sí es poden matricular en una EPA o coses d'estes, però no en un accés... Entonces, sí que treballem molt, i si fa falta a destall, pel tema de la inserció laboral... i demà és una reunió un poc en eixe sentit. [...] En un programa de necessitats educatives especials, la vessant educativa és important però no és prioritària. Són xicons que necessiten una titulació... no necessiten un certificat de PGS, necessiten una titulació. Però a lo millor una titulació amb altra característica... pues si estàn donant el graduat en algo, pues a estos que li donen el graduat professional en algo. Tenim normativa a nivell de la Unió Europea que ens podria avalar eixa historia, perquè els nivells d'adquisició de competències laborals a nivell europeu estàn marcats: el uno, el dos, el tres... Bueno, pues el nivell uno, que és lo que en teoria diuen que dóna el Programa de Garantia Social, que estiga d'alguna forma ja oficialitzat i que els xicons, quan tu els expliques què és un PGS, no es desmoralitzen alguns... els que tenen un nivell intel·lectual bo, pues es donen conter que... (E01-A246)

Possiblement no siga tot qüestió de la Conselleria d'Educació. També és... deuriem... estariem parlant de la d'Ocupació, però si s'establira normativament que n'hi ha un nivell de capacitats laborals reconegut com ajudant o com auxiliar pel qual és necessari tindre assolides una sèrie de capacitats funcionals, instrumentals, intel·lectuals... lo que siga... automàticament la Conselleria d'Educació deuria donar-li correspondència en forma de títols. Títols de cada un dels sectors professionals que pot tindre, per exemple, en els cicles formatius: agrària, hosteleria... lo que fóra. I és ahí on aniríem a parar, i llevaríem un poc el signe de desprestigi que jo crec que pot tindre el Programa de Garantia Social, no? O siga... garantia social, què? (E01-A252)

Perquè els empresaris no veuen igual un cicle formatiu que un PGS. Deuriem vore-lo igual, el que passa és que el PGS és de menor nivell. Una ajudantia no és el mateix que una persona que és tècnic... pues eixa ajudantia és lo que hi hauria que fer valer: 'operari de...' o 'ajudant de...' o 'auxiliar de...' (E01-A250)

Enguany estem treballant el tema de l'apropament dels Programes de Garantia Social a les empreses. I les primeres conclusions de les nostres tasques crec que les portarem a un curs que n'hi ha en el CEFIRE en Setembre i Octubre, que es diu 'Del món educatiu al món laboral'. (E01-A226)

Una de las iniciativas que sí que salió del PGS fue un centro especial de empleo (E01-B322)

Todas estas prácticas nos sitúan ante la opción, como alternativa –“finalidad”- para los discapacitados, de las iniciativas de empleo con apoyo, protegido o subvencionado. Éstas habitualmente se desarrollan en los márgenes del mercado laboral –trabajos poco cualificados con un alto índice de inestabilidad y en condiciones precarias-, pese a que algunas de las iniciativas –por ejemplo la subvención de contratos fijos para personas con certificado de minusvalía- pretendan contrarrestar esa precariedad. Se trata de estrategias de interés de cara a generar experiencias laborales que potencien el crecimiento personal de los discapacitados, que les permitan “salir de casa” y tener un cierto nivel de autonomía vital. En ellas los poderes públicos han de tener, según JE, una responsabilidad de apoyo y protección a los más débiles. Pero esa protección se plantea desde una definición “experta” de sus necesidades, y no desde la consideración de su voz como ciudadanos.

Es decir, en el discurso de JE acerca del afrontamiento de la situación de los discapacitados no se contemplan en ningún momento los ideales participativos de ciudadanía, que eran un objetivo fundamental en su discurso más general sobre la educación. No se plantea una profundización educativa –al nivel en que sea posible- que les capacite para esa participación, ni la necesidad de articular medios de apoyo que les ayuden a expresar su opinión, ni la potenciación de una labor asociativa que les acompañe en ese camino de desarrollo como ciudadanos, ni la realización de un trabajo en este sentido con las familias, cuyas reivindicaciones –desde el punto de vista del experto profesional- pueden ser fuente de ideas para nuevos programas, pero también foco de problemas. La dimensión cívica del discurso se resiente en ese sentido, inclinándose más hacia la generación de un espacio protector doméstico, aunque sea más allá de la casa y se incluya al mundo de la empresa –y aunque se esté hablando de una protección “por derecho”, lo que, en cualquier caso, supone una base cívica-.

El desarrollo del colectivo de discapacitados queda así limitado básicamente a su inserción como operarios de un mercado de trabajo secundario, lo que les da un mayor nivel de autonomía frente a su familia y medio más próximo, pero no les prepara como ciudadanos que tienen algo que decir sobre sus condiciones de vida y trabajo, así como sobre su lugar en la sociedad. En definitiva, se dibuja para ellos un futuro incierto, en el que su lugar se define en su calidad de trabajadores protegidos, pero en última instancia muy vulnerables, especialmente desde el momento en que no se les prepara para ejercer sus derechos de ciudadanía. Cabe, pues, preguntarse si no se participa de una noción de ciudadanía dual, en la que hay ciudadanos de primera, capaces de participar en la configuración de su entorno social, y ciudadanos de segunda, incapaces de hacerlo y destinados a nutrir un espacio social dependiente y precario, similar a lo que Castel (1997) ha definido como zonas de vulnerabilidad.

2.1.2. Profesionalidad e iniciativa

El discurso de JE nos muestra a un profesional experto que trabaja en un entorno flexible, con sus pros y contras (crecimiento de su empleabilidad en función de la experiencia, contactos, información vs. inestabilidad, tensión, inseguridad). Un entorno en que la grandeza se define de acuerdo con criterios de orden conexionista (innovar, ser creativo, establecer contactos y generar proyectos). Además, la visión que JE expone acerca del experto lo muestra como garantía de justicia en el sentido de eliminar la injerencia de intereses particulares en la acción con los discapacitados. En un compromiso cívico-

conexionista, el experto-mediador aparece como garantía de justicia, al depurar los intereses que no sean universalizables a todos los miembros del colectivo con el que se trabaja.

a) Vocación y educación

JE es un profesional de la educación. Pese a pasar por un período de incertidumbre a la hora de optar por unos estudios –se toma un año sabático antes para “tener claro el camino a seguir”–, se muestra muy motivado por el magisterio una vez tomada la decisión. Se considera un maestro “muy concienciado”, lo que le ayuda a tomar la decisión por encima de la incompreensión de su entorno (“mestre per a qué?”). De hecho, su contexto laboral es extraño a sus orígenes familiares –gran empresa industrial frente a ESAL por proyectos–. Tampoco parece importarle la falta de prestigio de una profesión poco reconocida y feminizada.

[Definición profesional] Educador o profesor o pedagogo. (E01-B152)

L'únic mestre... I en un principi, quan estudiava la carrera, 'per desgràcia l'únic mestre'. (E01-A20)

Sí, perquè a vegades ho lliges per ahí i no te ho creus... la feminització de l'ensenyament... ha portat un poc la història, l'accés de la dona al mercat laboral ha sigut a través de l'ensenyament... I jo vaig viure, no concretament en la meua família, però sí al meu entorn, això de 'mestre, per a qué?'... sí mestre és un poc [...] 'Mestre, tens que morir-te de fam pràcticament... l'accés a un treball és molt difícil...' No és una activitat que... digam... tinga un prestigi professional... no sé, com ingenier... A mí me donava igual, jo opinava que era una activitat amb molt de prestigi i molt important, però... Sí, l'únic mestre... i bastant... molt concienciat... Perquè després em vaig enganxar amb la Pedagogia i vaig intentar fer el doctorat. El que passa és que el treball... ja no podia compatibil·litzar horaris ni històries. Ho tinc ahí pendent, que sí m'agradaria un dia retomar-ho, però ja vorem. (E01-A22)

Pues vaig fer prou coses: vaig estar treballant en una fàbrica de plàstic, vaig collir taronja... un poc estalviant diners per tal de, quan me decidira a estudiar algo, pues que fóra... Hasta que no ho tinguera massa clar lo que volia estudiar i quin anava a ser un poc l'itinerari a seguir, no vaig començar. (E01-A36)

Només pensava en fer Pedagogia. I vaig tindre els meus problemes familiars, perquè jo estava ja en una edat que estava més per a buscar-me un poc la vida que per a continuar estudiant. Però em donaren l'oportunitat, la meua família, de continuar endavant. I jo l'únic que vaig pensar és en tractar de no desapropitar eixa oportunitat. (E01-A92)

Lo més atractiu són les classes... i el nivell de programació, que va unit... o siga, és algo que estàs fent continuament. (E01-A314)

A pesar de lo expuesto, JE no encontró su lugar –vocación– en el campo educativo hasta entroncar con el ámbito de las dificultades en el aprendizaje y las necesidades educativas especiales –el “quid” del magisterio–, desde el que fue “tot rodar”.

En Alcalde Reig, sí, en l'Escola Pública de Magisteri. Ahí em vaig matricular primer en Ciències, en l'opció de Ciències de Magisteri. Però va ser un fracàs complet i vaig estar a punt de deixar-me Magisteri. I és quan vaig decidir canviar a Educació Especial... vaig vore un poc el *quid* de la qüestió del Magisteri a on estava, en el tema de les dificultats de l'aprenentatge... jo vaig pensar que anava per ahí el tema i ja va ser tot rodar. Va ser canviar a Educació Especial i començar a entrar en temes de Pedagogia Diferencial, Pedagogia Social, Pedagogia Especial... i ja va ser tot rodar. Vaig aprovar Magisteri, vaig fer el curs pont, i vaig acabar Pedagogia. (E01-A40)

Esa vocación específica tiene relación con la participación de JE en experiencias de voluntariado en ámbitos de discapacidad, lo cual le descubre la necesidad de la normalización de las experiencias de este colectivo (por ejemplo, del tiempo libre).

El treball voluntari? Bueno, pues el tema este de quan acaba l'objecció de consciència, que és un club d'oci per a discapacitats psíquics, fins a que està un poc estructurat el tema de l'associació, etcètera. Després... dos estius, l'any noranta-cinc i noranta-sis, vaig fer dos campaments de vacances amb discapacitats... I, així a nivell voluntari, que jo recorde ara... Bueno, alguna classe, però això no... alguna classe particular, algún xicón que necessita... (E01-A144)

També relacionat amb el tema de la universitat, els últims anys, al acabar el curs férem uns campaments d'estiu amb discapacitats... vaig estar fent un campament amb Bona Gent, i l'atre amb FECOVA... (E01-A106)

El tono vocacional con el que JE habla de su profesión se muestra en la idea de que el trabajo es un modo de llevar adelante los proyectos soñados en la etapa de estudiante, dando cauce a las propias inquietudes. Aunque la cuestión de la necesidad económica siempre está ahí; por lo que, si no hay trabajo en la educación, habrá que trabajar en lo que se pueda.

Pues el trabajo para mí supone cubrir una serie de necesidades, pero fundamentalmente para mí el trabajo supone poder vivenciar una serie de situaciones que yo, a lo largo de mi etapa estudiantil, había podido proyectar de una determinada manera. Es que el sueño se haga realidad. Estás en la facultad y estás proyectando siempre una serie de situaciones o idealizando; y luego el trabajo lo que te permite es practicar todos esos pensamientos, emociones y sentimientos. (E01-B76)

Que tenga trabajo. En el momento en que no tenga trabajo, pues a lo mejor acabo de dependiente en el Carrefour. (E01-B180)

b) Inquietud y creatividad para responder a las necesidades

A lo largo del discurso se observa, al referirse al desarrollo de la propia actividad, un tono de motivación vocacional que deriva en una inquietud por hacer cosas, como criterio de profesionalidad (“si no me dejan actuar, yo me moveré en mi tiempo libre”). Como profesional, JE valora la importancia de reflexionar sobre la práctica educativa, de innovar y buscar alternativas para satisfacer necesidades emergentes del colectivo de discapacitados –sean demandas explícitas o no-, incluso actuando más allá de lo estipulado en el contrato, generando iniciativas, proyectos y experiencias piloto –por ejemplo, la experiencia del centro abierto o de la escuela de padres-. Su práctica profesional se desarrolla como una experiencia de gestión educativa de recursos en función de las necesidades de los destinatarios. La educación ni empieza ni termina en el aula, sino que se articula como una red con otros muchos espacios y recursos. En el fondo se está planteando que un profesional, conocedor de la realidad de su colectivo destinatario e implicado con él, no puede limitarse a lo que ya se hace, sino que debe dejarse impulsar por las nuevas necesidades que va encontrando en su quehacer, que siempre ha de ser reflexivo. La profesionalidad, pues, requiere un nivel importante de autoexigencia, que supone no poner límites a la propia labor, definida –como ya hemos comentado- como integral.

...cavilando cómo podemos solucionar una situación o cómo nos podemos aproximar a abordar cualquier circunstancia o situación que se nos pueda presentar, generar una respuesta y después gestionar que esa respuesta se pueda llevar a la práctica. A mí eso me encanta. (E01-B54)

Es que tú puedes innovar, tú puedes negociar, tú puedes investigar sobre la práctica, sobre el caminar (E01-B136)

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. (E01-B142)

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, o empezar unas dinámicas con los familiares que no se hacía antes... (E01-B246)

La importancia de esa reflexión que da lugar a un trabajo innovador implica el trabajar con otros profesionales, generando redes y espacios de trabajo –proyectos, entendidos como secciones de la red fuertemente activadas- que permitan profundizar en el conocimiento experto de la realidad y en la formulación y difusión de esas reflexiones y propuestas. La experiencia de JE es clara en este sentido, especialmente en la importancia que le da al grupo de trabajo sobre PGS de la comarca.

Un poc és lo que estava funcionant per ahí, sobre tot per a contrastar lo que tu estàs fent, no? Perquè ací n'hi havia molta documentació, però molta documentació d'educació especial... Quan jo vaig arribar ací n'hi havia molta documentació, però de uns xicons que el seu perfil no era el del Programa de Garantia Social. Entonces, a l'hora de fer documentació per a registrar una sèrie de coses... ja siga una entrevista inicial, ja siga una avaluació informal de coneiximents... pues sempre és interessant tindre altres models amb els que poder o bé copiar o bé contrastar. (E01-A408)

A nivell de Programes de Garantia Social, jo forme part d'un grup de treball: un grup de treball que es diu Marina Alta - Safor. Ja hem fet alguns bols per ahí, per la Comunitat Valenciana... Hem anat a alguns cursets dels CEFIRES a parlar del tema en concret que portavem eixe any treballant: l'avaluació en els Programes de Garantia Social. (E01-A224)

c) Generar proyectos: entre la armonía y la frustración

Su capital profesional le capacita para ofertar proyectos que satisfagan demandas sociales, de acuerdo con la noción expuesta de “gestión educativa”. Su inicio profesional adopta ese camino, pese a ser evaluado posteriormente como ingenuo tras la experiencia negativa de haber ofertado un proyecto a una institución y que esta se aprovechara de él (realiza aquí una crítica de lo que podemos entender como la decadencia del mundo conexionista, en que determinadas entidades actúan como núcleos de poder, fagocitando las iniciativas con las que entran en contacto). A pesar de esa crítica, el funcionamiento por proyectos tiene una dimensión creativa que resulta atractiva para JE, además de ser útil de cara a su empleabilidad –su rol en la búsqueda de información para generar proyectos le facilita que la entidad cuente con él-. Su profesionalidad implica una aptitud para buscar recursos que den viabilidad a sus propuestas educativas en la asociación para la que trabaja. Para ello es importante generar y mantener contactos que permitan tener una información actualizada (mediante la búsqueda documental y reuniones con profesionales).

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... (E01-B18)

A propòsit de la meua objecció de consciència, jo al principi era prou ingenu en el tema este del treball. Només vaig acabar Magisteri s'em va ocórrer que la forma de trobar faena era anant jo a oferir la faena. Vaig pensar que per a trobar jo faena en el meu poble, l'opció era fer un projecte jo, anar a la regidora corresponent i presentar-li eixe projecte... i eixe projecte necessitava una dotació de personal, a la qual jo m'oferia... Pensava que eixa era un poc la forma de trobar faena. I sí, vaig trobar la faena, però sense remuneració. És a dir... a mi em va vindre l'objecció de consciència, i una de les

coses que m'ofertaren en el meu ajuntament per desenvolupar la meua objecció de consciència era el projecte que jo havia presentat. (E01-A106)

Reunions amb tots els col·lectius vinculats a l'activitat de l'associació... no només als Programes de Garantia Social. Què més? Eh... control de documentació oficial: o siga, BOE, internet... Generació de propostes al voltant d'eixe tipus d'informació... D'ahí han eixit coses com, per exemple, l'ocupació amb suport, han eixit programes de formació ocupacional... Han eixit una sèrie de coses, jo valore i revise eixa documentació i quan n'hi ha algo que ens puga interessar ho plantege a la gerent. La gerent ho estudia, li ho planteja al president i si es creu convenient... (E01-A290)

Como decíamos, esta dinámica tiene un componente creativo y de iniciativa y autonomía profesional muy importante para su satisfacción personal. Sin embargo, también implica una tensión importante dada la inestabilidad en que se vive. La sensación de incertidumbre es un peso que, además, se considera inadecuado para un profesional que se está enfrentando a la vertiente más compleja de la tarea educativa: las necesidades educativas especiales. La experiencia de falta de reconocimiento –no en el sentido de prestigio, sino de las malas condiciones de que se dota a estos puestos de trabajo para poder hacer una actuación de calidad- es esencial de cara a los planteamientos laborales futuros, ya que la incertidumbre y los escasos salarios no permiten una vida en condiciones. Las condiciones laborales de los PGS se ven aceptables para los que empiezan en el mundo del trabajo educativo –recién titulados-, pero no para alguien con su experiencia profesional. Para JE lo que genera tensión es la incertidumbre de qué hacer entre proyectos. La sensación, tras una experiencia profesional importante, de seguir siendo un buscador de empleo es frustrante.

Sin embargo, la crítica del funcionamiento por proyectos es limitada y se centra en dos tipos de inconvenientes concretos: la inestabilidad y la falta de claridad para evaluar el desarrollo profesional³⁰. Sin embargo estas cuestiones no implican, según se desprende del discurso de JE, un desconcierto general, una desmoralización, ni una inseguridad en la práctica profesional.

Pues es una mezcla entre... frustración, porque no ves una salida estable ni continua... [*Suena un móvil. Hay una breve interrupción. El entrevistado continúa*] También hay una sensación de... digamos, una cierta armonía contigo mismo, porque piensas que eres como un equilibrista: todavía estás ahí en la línea y no te has caído, o no te han tirado. Y... esos dos. Yo pienso que es una cosa... son unos sentimientos completamente ambivalentes: no podría decantarme por... ni estoy muy contento de cómo estoy, ni estoy muy frustrado con mi situación. (E01-B30)

Sí, esa sensación... Pero yo creo que es así, pero al mismo tiempo es muy fácil que pierdas de vista eso. Me explico: puede haber momentos que no seas consciente de que tu trabajo es temporal y que el trabajo del año siguiente depende de cómo termine este año. Yo a veces pienso que soy como un agricultor, que en función de la cosecha que recojas el año siguiente vas a poder plantar más o plantar menos... sin rebasar el límite máximo que te puedas poner. Sí, creo que por ahí posiblemente tengamos... [*salto en la grabación*] 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. (E01-B48)

Pues mis perspectivas de trabajo actuales son las siguientes: yo actualmente termino contrato el treinta de junio y arreglaré los papeles del paro [...] y empezaré a mirar toda la oferta pública de formación que exista en el mercado para trabajar de técnico de formación, a nivel de corporaciones locales y entidades privadas, etcétera... para ver si puedo ir haciendo alguna cosita en ese sentido, hasta que tenga claro que van a volver a conceder el PGS a esta organización. Si no lo concedieran, pues intentaría agotar al límite las posibilidades de incorporarme otra vez al mercado profesional en

³⁰ Esta falta de claridad para evaluar su trayectoria está vinculada a lo que Sennett (2000) llama "movimientos difusos horizontales": es decir, cambios de ocupación o puesto de trabajo cuya valoración comparativa en cuanto a estatus profesional es confusa, sin que el sujeto sepa valorar si asciende, desciende o se estanca en su carrera.

estas actividades... y si veo que no tengo ningún futuro, pues si es necesario realizar otro tipo de trabajo, lo tendría que realizar. (E01-B184)

En su itinerario laboral previo a diplomarse JE ha conocido el mundo laboral precario. Desde ahí, su experiencia ha sido la de aprovechar las oportunidades para mejorar profesionalmente. Por ello menciona que sus cambios laborales anteriores a trabajar en el PGS han sido voluntarios. Pero la situación actual no es la misma, dado el tipo de contratación –temporal, por obra o servicio- utilizada con él. Como fruto de esa experiencia acepta que en la actual coyuntura se ha acabado el trabajo para toda la vida, de manera que la movilidad laboral es algo con lo que hay que contar, especialmente en la etapa inicial como profesional, hasta encontrar algo que compense. No se considera, pues, que la situación de movilidad deba ser perenne. Salir adelante implica saber aprovechar las oportunidades y adoptar riesgos, aunque esa dinámica es dura de mantener y resulta cansada.

Yo pienso que la sociedad admite y acepta... bueno aceptar no diría tanto, pero admite que los tiempos laborales que corren hoy en día son diferentes. Me explico mejor... en el sentido de que yo creo que se ha terminado el trabajo para toda la vida. O sea, el llegar a una empresa... por ejemplo, el ejemplo éste tan manido de los bancos... entrar de botones y llegar a ser el jefe de caja, pues yo creo que eso se ha terminado. O sea, tú vas a entrar de botones, pero tú vas a entrar con una licenciatura o con lo que sea y si tú crees que el tiempo que tú te has dado para llegar a jefe de caja no es el que ellos te ofrecen, pues posiblemente vayas a otro trabajo. Y así vayas un poco saltando de cosa en cosa, hasta que llegue un momento que digas 'Pues aquí me ofrecen una serie de valores que yo le concedo a mi situación laboral, coinciden'... y decides emprender un trabajo ya más a largo plazo. Pero creo que la sociedad tiene claro que la movilidad geográfica y la movilidad laboral es algo que hay que contemplar [...] Por todo esto, es algo que es una característica inherente a la coyuntura sociolaboral actual, el que los trabajadores y las trabajadoras estemos en ese impasse de decir '¿Dónde estaré mañana? ¿Dónde estaré pasado?'. (E01-B66)

Yo actualmente, en la dinámica de búsqueda permanente de empleo, tengo dos líneas de trabajo: una es en los colegios privados concertados y otra las convocatorias de empleo público temporal en ayuntamientos. (E01-B192)

Sí, el tema de oferta pública de empleo, aunque que sea de personal laboral... sí, lo voy a priorizar. Bueno, lo estoy priorizando; yo normalmente estoy bastante al tanto de todo lo que son bolsas de trabajo, etcétera. (E01-B188)

Por otro lado, la estabilidad tampoco sería un criterio de satisfacción por sí sola: necesita en cualquier caso que el trabajo le interese y le permita ser creativo. En caso de tener un trabajo estable pero poco atractivo, se mantendría en movimiento para hacer cosas de su interés (en tiempo libre o, mejor, cobrando).

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. (E01-B68)

Vamos a ver, no se trata de que te den un puesto de trabajo tan limitado de funciones donde tú no puedas desarrollarte profesionalmente, o desarrollar una serie de facetas que a ti... [*salto en la grabación*] 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... [*salto en la grabación*] Simplemente es algo que me resulta atractivo... (E01-B138)

En mi forma de pensar no descartaría que si yo estuviera en un colegio por oposición, de funcionario, en ciertos momentos decidiera coger una excedencia y marcharme a hacer cosas nuevas. No, no lo descarto. (E01-B72)

d) Polivalencia y autoexigencia: ¿quién controla al educador?

Hemos mencionado ya la importancia dada a la implicación personal y a la autoexigencia en una tarea sin límites (intervención integral y en continua “renovación”), elementos que se consideran como criterios de profesionalidad. La conciencia de las necesidades de los discapacitados genera esa autoexigencia, que –dado el número de profesionales que comparten la tarea- implica una sobrecarga de trabajo y la necesidad de asumir tareas que no le corresponden a uno. JE no habla de una imposición desde la entidad, sino de una autoimposición, ya que su profesionalidad le impide quedarse impasible ante las necesidades que ve: mientras él pueda hacerles frente y se le autorice, mientras quepan en su dedicación, lo hará.

Jo considere que a mi me paguen per estar en el PGS i crec queestic autoritzat a fer tot lo que demana el Programa de Garantia Social. El que passa és que moltes d'eixes coses me les he agarrat jo també... o siga, a mi ningú m'ha imposat 'N'hi ha que controlar açò, n'hi ha que controlar lo altre'... Però si que n'hi han coses... per exemple, la última història així que recorde són les ajudes dels bancs, amb l'obra social de Cajamadrid i la de La Caixa... també per ahí preparar projectes, a lo millor relacionats amb la vivenda, que no té res a vore amb lo que jo domine. Pues 'Prepara un projecte per a construcció d'una vivenda... O per a la demolició de l'edifici, per a que nos donen la subvenció per a derribar açò, i aixina comencem l'obra quant antes'. Pues són coses que a mi se m'escapen, però també les faig... i com eixa, pues imagina't... altres històries, altres projectes... (E01-A326)

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 ací'. 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... (E01-A304)

Eixen coses que estàn parcialment vinculades al PGS, i altres no. Pues... des de búsqueda i relació amb empreses del sector i amb altres empreses, coordinació amb equips de treball del centre de LA per qüestions de programes vinculats a la dinàmica de l'associació, com puga ser... ara anem a començar un grup de famílies, una xicoteta escola de pares i jo vaig a encarregar-me de l'escola de pares dels alumnes del Programa de Garantia Social. Que això no està vinculat però s'ha de fer, pues ho farem. Hi ha el grup de treball... (E01-A298)

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... (E01-A306)

[Sensación de estar trabajando más de lo que se paga] Sí. (E01-B82)

Si no paguen, se farà hasta que... home, tampoc és una qüestió de dir 's'ha de fer'... La finalitat d'eixa escola de pares és que siga autònoma: es a dir, que els pares es socialitzen en la temàtica de la discapacitat i, sobre tot en alguns casos, desaparega el rebuig que n'hi ha a estos temes, que degenera en una mala relació amb el seu fill. Un poc la via va per ahí... però que tampoc és algo molt costós perquè estariem parlant d'un parell d'hores al mes... dos o tres hores de dinàmica... I lo que sí que és més costós, però és atractiu, és la planificació i la preparació d'eixes sessions. (E01-A302)

La otra cara de ese carácter integral de la intervención es la necesidad de que el profesional sea polivalente, incluso identificándose con roles muy diferentes (maestro,

pedagogo, educador social, orientador, trabajador social...). Esto, en un sentido positivo, genera un capital profesional adecuado para desenvolverse en un entorno laboral flexible – es decir, aumenta la empleabilidad del profesional-.

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 estàn en el PGS, però fan coses de gabinet, fan... Però ací, si jo tinguera que definir el meu perfil professional, diriem 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. (E01-A334)

Pues en primer lloc fer-me càrrec de les classes que siguen competència meua. Després, atendre... i coordinar-me i participar... de les iniciatives que isquen de la meua companyera, de la professora de taller. Per exemple, 'he pensat que podríem fer açò, o he pensat que podríem fer lo altre'... pues xarrem, a un nivell de coordinació. També la programació, que estaria molt relacionat amb lo anterior... la programació la faig jo, però després de parlar amb ella. Els itineraris formatius de cada xicon... La redacció, planificació i valoració de la documentació pedagògica que puga generar el Programa de Garantia Social... (E01-A288)

Sí, yo estoy muy agradecido porque me ha dejado un poco desarrollar una serie de habilidades que yo no había tenido la oportunidad... (E01-B114)

Jo trobe que els Programes de Garantia Social són un trampolí molt bo per a tota la gent que ha acabat Psicologia, Pedagogia, Magisteri, etcètera... perquè agarres una experiència molt, molt polivalent... (E01-A422)

La experiencia de un trabajo como el descrito se hace aceptable en buena medida al leer la autoexigencia en clave vocacional y de profesionalidad. No obstante, no desaparecen los elementos de tensión, como la experiencia de sentirse continuamente valorado o evaluado (debido al tipo de contratación temporal y a la dinámica de concesiones de subvenciones en función de los resultados), aunque según JE a él no le provocan insatisfacción. En definitiva estamos ante la figura de un asalariado inestable que para generar continuidad debe autoexigirse e ir más allá de lo estipulado. Aún así, para JE un trabajo ideal debería permitir trabajar sin presión, con autonomía, con flexibilidad horaria, bien remunerado y debería garantizar que la duración del proyecto permita llevarlo a término.

No, yo creo que soy un trabajador asalariado: me pagan por unos servicios que pueda realizar. No me considero un trabajador autónomo. (E01-B36)

Lo que no me gusta es que ese tipo de acciones no estén protegidas de alguna manera. En el sentido de decir: 'Pues su puesto de trabajo tiene una parte de intervención en el medio equis, pero tiene otra parte que digamos que es de evaluación, o tiene otra parte que es de generación de recursos, o tiene otra parte que es de formación... en la que usted tiene que formarse y va a continuar ligado a este servicio o a este programa, pero va a tener que ir a una formación...'. Es un poco lo que yo pienso... no sé, quizás a lo mejor una solución para todas las personas que estamos trabajando en Programas de Garantía Social pues iría por ahí... [salto en la grabación] ...sino que estuvieran a lo mejor controlados o que estuvieran de alguna forma... (E01-B56)

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. (E01-B126)

Tienes la sensación de que estás continuamente valorado. (E01-B46)

Igualmente surgen dificultades de cara a separar trabajo y vida personal. JE muestra el deseo de hacerlo, pero resulta difícil evadirse cuando su entorno de amistades también pertenece al mundo educativo, lo que conlleva la necesidad de buscar medios de evasión.

[Sensación de que el trabajo invade la vida personal] A veces sí que tengo esa sensación. Sí, a veces sí. Es uno de mis retos, el poder llegar a separar un poco el tema laboral del tema personal [...] Eso es porque posiblemente mi entorno no profesional o mi entorno privado también conoce o está al día de la situación que pueda vivir este sector... o le interesa, o está muy motivado por conocer cosas, entonces se generan muchas más sinergias de querer hablar o querer conocer... (E01-B84)

Sempre el grup d'amics meu ha estat relacionat amb l'escola: el grup de companys del centre educatiu, ja siga escola o institut, ha segut la xarxa de relacions socials pròxima que jo haja pogut tindre... (E01-A106)

Muchas veces tengo que buscarme cosas, como por ejemplo... no sé, a veces cogía la bici y me iba a dar una vuelta, para escuchar la música que quería, o ver las cosas que quería, o hablar con un agricultor de un campo de naranjas... o me voy a jugar al fútbol y allí me encuentro con gente que está en una cadena de producción y me cuentan lo encabronados que están allí trabajando ocho horas, la situación que tienen y... (E01-B90)

e) Trabajar con profesionales o trabajar para profanos: trabajar en red o enredado

Los proyectos tienen que ponerse en marcha con profesionales. El trabajo educativo y social aparece como una cuestión de “técnicos” que satisfacen las necesidades de “profanos” (familiares, socios...), especialmente en ESAL. Se trata de dos perspectivas diferentes que a menudo entran en conflicto, como ha experimentado JE en ocasiones. Los profanos representan intereses particulares (demandas familiares, intereses económicos de la asociación...) que actúan como interferencias desde planteamientos desconocedores de los criterios de intervención profesionales. Estas cuestiones no deberían interferir en la búsqueda del bien general propio de una ESAL financiada con subvenciones públicas. JE identifica al técnico con la figura que garantiza que los intereses buscados son generales, los basados en el bien común –intereses legítimos para la ESAL- y no los propios de ningún particularismo –intereses ilegítimos para la ESAL-. Se trata de una crítica propia de una concepción cívica y contraria al orden doméstico. Esos conflictos de intereses requieren la participación –mediación y actuación diplomática- del profesional, lo que lo desgasta personalmente. En ningún momento se plantea la existencia de intereses –laborales- por parte del profesional que actúa para autogenerar su propio puesto de trabajo, lo que no se valora como interferencia.

Sí, una de las conclusiones que saco es que generar un vivero de empresas o un vivero de proyectos que te puedan generar un puesto de trabajo, es algo que, si algún día lo tengo que hacer, no lo podré hacer con gente ajena a la profesión. Ésa es una de las conclusiones [...] O gente ajena... o una persona que diga 'Yo voy a poner aquí un dinero para que tú hagas lo que quieras' (E01-B106)

Pues porque se van a mezclar intereses particulares con intereses generales, así de sencillo. Cuando tú generas una serie de proyectos, lo haces para abordar una serie de problemáticas comunes... y en la inercia de ese proyecto podrás ir puntualmente trabajando de forma individualizada, pero digamos que la finalidad es el trabajar el interés común. Y a partir de... *[salto en la grabación]* vas a estar por arriba y por abajo limitado; es decir, vas a tener en la directiva a los tutores de los que tienes en atención directa y posiblemente vas a estar atado... *[salto en la grabación]* funciones de diplomacia, otras funciones de persuasión, de concienciación, que te van a desgastar personal y profesionalmente. (E01-B110)

Cuando se refiere a la importancia de la reflexión conjunta de los técnicos-profesionales del campo en el grupo de trabajo comarcal sobre PGS (con el que muestra una identificación que está más allá de la entidad), el discurso de JE mantiene referencias a la importancia de los técnicos y los expertos, tanto en el equipo de la entidad para la que trabaja como en un campo más amplio. En este sentido, cuando habla de “su red” la define en función de la utilidad de los contactos para el desarrollo de las funciones de su trabajo: no sería tanto una “comunidad profesional” como una “red funcional profesional”³¹. En ese sentido, y de acuerdo con una lógica más conexionista que doméstica, hay que considerar que JE define el hacer contactos como una tarea fundamental de su trabajo.

A nivell de Programes de Garantia Social, jo forme part d'un grup de treball: un grup de treball que es diu Marina Alta - Safor. Ja hem fet alguns bolos per ahí, per la Comunitat Valenciana... Hem anat a alguns curssets dels CEFIRES a parlar del tema en concret que portavem eixe any treballant: l'avaluació en els Programes de Garantia Social. És un grup de treball que és molt interessant perquè està format per totes les modalitats que tenim hui en dia en els Programes de Garantia Social. Només falta uno, que són els centres públics. Però tenim iniciació professional en una escola de formació professional; tenim iniciació professional en una entitat local; tenim iniciació professional en una agència de desenvolupament laboral com puga ser CREAMA, que és molt reconeguda a nivell de La Marina Alta; i tenim un PGS de necessitats educatives especials; i després també tenim un PGS de formació-ocupació, que és el de la mancomunitat... Estava també el de l'Ajuntament de Gandia... . [...] Eixe grup funciona amb reunions periòdiques i establides des d'un principi. [...] Ja hem vist l'avaluació, i ara estem amb l'apropament a les empreses (E01-A224)

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. (E01-B12)

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. (E01-B2)

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. (E01-B8)

³¹ En términos de la propuesta de Sainsaulieu (1997) acerca de las culturas relacionales en el trabajo, estaríamos ante un “modelo de afinidades”, más que ante un modelo de “fusión” o de “negociación”. El modelo de fusión – empíricamente más frecuente entre los obreros de baja cualificación- se caracteriza por un cierto unanimismo y una concepción del grupo laboral como refugio y fuente de poder frente al capital; el modelo de negociación – típico de los profesionales- asienta la cohesión grupal en el debate, eludiendo la uniformidad pero dando lugar a una verdadera “comunidad profesional”. Frente a ambos, en el modelo de afinidades las relaciones laborales fundamentales no tienen por qué ser las que se mantienen con el equipo de trabajo habitual, sino las que se construyen y cultivan con una “red personal” que puede incluir conexiones más heterogéneas y dispersas, y dentro de la cual los contactos más valiosos se seleccionan en base a criterios de afinidad y utilidad estratégica.

2.1.3. Trabajar en una asociación

Cuando JE habla de su experiencia en la entidad para la que trabaja, la realidad humana que se menciona es la de los profesionales, estando muy ausente del discurso el resto de la vida asociativa. Nos muestra la relación de un profesional contratado que presta sus servicios –eso sí, con un elevado nivel de implicación– casi como si fuera una empresa privada. Por otro lado, existe una identificación con la entidad en lo que se refiere a su historia y apuesta por trabajar de manera innovadora por los discapacitados.

a) La identificación con la historia de la entidad: continuar el movimiento

El punto de partida –espontáneo- de su discurso es una valoración positiva –y con un alto nivel de identificación- de la labor de la entidad y de su historia. Esta entidad, descrita como pionera, aparece como matriz del movimiento por la educación de los discapacitados en la comarca. Las claves creativas e innovadoras, la atención a las necesidades de los discapacitados, en momentos en que aún no existía una auténtica conciencia de estas cuestiones, son para JE un ejemplo y una inspiración. La importancia de la renovación y cambio en los planteamientos educativos (por ejemplo, frente a centros ocupacionales), la atención al entorno comarcal, el trabajar con niveles educativos que ni siquiera son asumidos por centros específicos, el estar atentos a las demandas emergentes de los usuarios (por ejemplo, en el plano de la inserción laboral), son claves que JE va a ir desgranando en su discurso sobre la profesionalidad de los educadores, y que encuentran un reflejo en la historia de esta entidad.

En el tema de lo que és la història del... 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. 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. Poc a poc van passant per ací diferents grups de pares, juntes rectores, i açò va evolucionant també un poc en funció de la història de l'educació, no? Cada vegada van integrant-se més xicons en els col·legis i açó porta un poc a que la tipologia d'alumnat siga cada vegada més severa, no? 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, com per exemple el Centre Especial d'Empleo que està funcionant en M., que és una institució hui en dia que va nàixer d'esta associació. 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 comarca. És la mare de tot... i a partir de ahí ha tingut fills que estàn funcionant hui, com és el Centre Especial d'Empleo de M. (E01-A2)

b) Una asociación que atiende a las necesidades de los discapacitados

Se trata de una asociación abierta a su entorno, con una red de relaciones y vínculos locales que va más allá del centro, lo que cuadra con las inquietudes pedagógicas y vocacionales de JE. Se tienen en cuenta las demandas de los discapacitados de la zona, ante las que se intenta crear recursos, especialmente cuando se trata de necesidades no cubiertas. En este sentido parece que es fundamental el peso de las familias de los discapacitados en la expresión de esas demandas.

La respuesta a las demandas y necesidades requiere un planteamiento integral de las intervenciones, que se traduce en la forma de articular los recursos y la organización de acciones de la entidad, interconectando lo educativo, lo que se refiere al bienestar social y lo ocupacional. De manera especial, entre esas necesidades –y también en sintonía con lo que JE valora como necesidad fundamental del colectivo de discapacitados que asisten a PGS- esta entidad muestra un interés por generar posibilidades de inserción laboral. Esto se concreta, de forma muy especial, en la apuesta por generar una empresa protegida.

De la part educativa, estem treballant Programes de Garantia Social i TFILs; de la part de benestar social, tenim un centre ocupacional en LA; i en la part d'ocupació, som cofundadors d'un centre especial d'empleo que es diu ENS... 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 ENS són dos iniciatives que estan dins de la inèrcia dels Programes de Garantia Social. Això pense que és prou positiu. (E01-A2)

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'habíem preocupat massa. Què va passar? Pues van acabar eixes accions formatives i estos xicons nos demanaven que fèrem cursets, que fèrem algo. I un poc va ser això lo que va argumentar la necessitat de demanar TFILs 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 TFILs també nos demanaven... perquè els TFILs tenen una duració determinada, del trenta-ú d'octubre a l'ú de juny eixos xicons no tenen una acció formativa oficial. Entonces, també nos demanaven que en eixe periode fèrem algo. Enguany és una experiència pilot: estem manejant-nos amb un grup de gent de huit 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 puga aportar, se li dona una resposta o un atra... (E01-A170)

c) Ámbitos de la organización y cruce de intereses: entre la facilitación y la interferencia

La percepción que JE tiene de su entidad implica la existencia de dos realidades o espacios. Por un lado, la realidad asociativa (los socios, de los que apenas se habla, los familiares de los discapacitados –que en ocasiones se identifican con los socios-, el equipo directivo), que lleva consigo –según JE- una serie de intereses particulares o corporativos: preocupaciones familiares, procesos de selección que afectan a los intereses económicos o, en general, un cierto conflicto entre las necesidades educativas y las condiciones laborales y económicas. Por otro lado, están los técnicos, el equipo profesional, con cuya dinámica se identifica JE, y que –como ya hemos comentado- son los que están capacitados para evaluar las necesidades y diseñar las intervenciones de acuerdo con el interés del colectivo de los

discapacitados, sin interferencias. Además, se espera de ellos que participen en el diseño y articulación de los recursos necesarios para que la entidad vaya adelante, lo que les introduce en la dinámica de los proyectos.

No deja de ser llamativa la nula implicación de JE en la realidad asociativa de la entidad, dada su defensa de la participación cívica de los jóvenes como clave educativa para una sociedad democrática, al igual que sus planteamientos en torno a la educación abierta al entorno y comprometida localmente con el tejido social. Ese contraste se puede relacionar con su experiencia negativa como profesional vinculado a una asociación de voluntarios y familiares de discapacitados, a raíz de la cual se plantea la visión de tensión entre profesionales y profanos que ya hemos comentado. En ese sentido y desde entonces, la vinculación e implicación de JE con estas realidades –que es alta- se realiza sólo en calidad de experto profesional.

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. (E01-A114)

Esta associació està formada per una junta directiva, una Junta Rectora. I després n'hi ha un gerent què es fa càrrec de la part administrativo-econòmica, i dos centres de serveis: el Centre Ocupacional i el Centre de Capacitació Professional. Crec que tinc per ací uns estatuts [...] Però açò és una cosa, i després la realitat és una altra... (E01-A156)

Pues posiblement 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. Els Programes de Garantia Social, concretament els de necessitats educatives especials, depenen molt de la selecció d'alumnat que faces. Enguany jo no tinc un grup... no hem tingut un grup bo... i ja vorem al final què és lo que passa. [...] Els conflictes grans són relacionats amb la forma d'organització de l'activitat que pugues tindre, que a lo millor pues te claven amb calçor algún alumne o el claves tu perquè... (E01-A338)

No... vaig tindre 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. (E01-A346)

Entre ambos “estamentos” hay tensiones y conflictos, de manera que los profesionales precisan del apoyo de la organización para poner en marcha cualquier proyecto de interés para los usuarios. De hecho, prima la decisión de la entidad sobre el criterio técnico, aunque también pueden coincidir. Si la organización apoya la iniciativa y la facilita, las cosas técnicamente salen. Estos condicionantes implican que el técnico deba asumir un rol de diplomático ante los otros estamentos de la misma entidad para la que él trabaja. Esta necesidad es evaluada por JE como una pérdida de tiempo, en el mejor de los casos, ya que en ocasiones no se supera el obstáculo. Independientemente de que en ocasiones sí se apoyen las iniciativas, porque la entidad esté de acuerdo con los criterios técnicos, pero también por la oportunidad presupuestaria del proyecto o su potencialidad de ser financiable. Como señala JE, en este tipo de entidades –ESAL- el proceso suele ser: uno, el profesional diagnostica una necesidad y genera un recurso; dos, se pone en marcha mediante un esfuerzo extra de los técnicos, de forma que se experimenta y demuestra –en su caso- su interés ante la entidad; y tres, una vez creada la necesidad, se negocia y consigue –o no- la aprobación y apoyo de la institución, en cuyo caso el recurso se integra en la dinámica normal del centro y se financia si se consiguen los recursos necesarios, quedándose sin hacer en caso contrario y siempre que no quepan en la dedicación

estipulada del professional. El control del proceso no está, en última instancia, en manos de los expertos educativos.

A veces es necesario demorar una serie de cosas para no tener problemas [...] 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. (E01-B120)

Por lo que se refiere al funcionamiento organizativo de la entidad, JE parece encontrarse cómodo con un organigrama directivo jerarquizado, con una línea de comunicación descendente (junta-gerente-equipo técnicos): desde arriba –junta- se les informa a los técnicos –vía gerente- de las decisiones. Pero, por lo que JE expresa, los estatutos son una cosa y la realidad otra. En realidad, su ámbito de autonomía es el equipo técnico –de hecho, él supervisa a su compañera en las cuestiones pedagógicas-. En cualquier caso las relaciones son fluidas, dado que se es poca gente y se pasa mucho tiempo en contacto. La coordinación es especialmente informal en el equipo de trabajo –incluso tras las horas de trabajo- aunque existe una serie de registros o actas de carácter formal acerca de acuerdos e incidencias.

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. (E01-A160)

jo valore i revise eixa documentació i quan n'hi ha algo que ens puga interessar ho plantege a la gerent. La gerent ho estudia, li ho planteja al president i si es creu convenient... (E01-A290)

[¿Com funciona eixa coordinació?] Quan volen *[el gerente o la junta]*. (E01-A204)

N'hi han reunions establides per a temes puntuals importants [...] Però si jo estic 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 a mi. Tenim fàcil accés i podem reunir-nos inclús fora de l'horari per algun tema puntual. (E01-A202)

Jo amb ella tinc contacte permanent també. O siga, la meua relació amb la gerent és pràcticament equivalent a la meua relació amb AX. 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 AX ha de fer un poc el tema del Programa de Garantia Social... nos canviem l'horari... (E01-A212)

En l'únic puesto que sí que se pot establir un calendari de reunions és a nivell de coordinació de programes de garantia. Hi ha un llibre d'actes, on els temes de la reunió queden ja marcats. I si n'hi ha alguna cosa, ja siga perquè va cara a l'inspecció o va cara a la nostra Junta Directiva, que s'ha acordat... (E01-A214)

Això són reunions informals o formals... a la llarga són formals perquè si hi ha un acord, si s'ha pres un acord, el publicitem i tot el món... bueno, no firma en un paper, però ho té clar... que tenim AX i jo per temes relacionats amb circumstàncies del curs o vinculats amb algún xicon en particular. Ara a final de curs s'han de fer una sèrie de certificacions... per això ens tenim que reunir per tal de dir 'Bueno, anem a fer el calendari d'avaluacions, anem a parlar quin tipo d'informe donem als familiars, quina informació tenim que dir als familiars per tal que les expectatives que s'havien creat al voltant del seu fill siguen lo més realistes possibles... quina és la resposta que anem a trovar-nos d'eixa família... com esperem que vinga, en pla col·laboratiu o en pla crític'... pues tot això ho tenim que parlar abans. (E01-A220)

La gestió econòmica la porta la gerent. [...] S'ocupa de la justificació dels projectes, però si fa falta anar a Conselleria a entregar una documentació per lo que siga... vull dir, puc anar... Però es la gerent,

jo en la justificació econòmica no entre per a res. Jo sé els diners que entren, però no sé com eixen. (E01-A426)

d) Una autonomía supervisada

La entidad –y el PGS, y por tanto JE- es evaluada por la administración en función del cumplimiento del compromiso de inserción –número de contratos al acabar el PGS-. Por ello existe un “beneficio” o interés por parte de todos, no sólo de los jóvenes, en facilitar estos procesos. La obtención de resultados “palpables” se convierte en algo relevante en la experiencia de JE.

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. (E01-A306)

Vaig a dir-te... el primer PGS l'acaben vuit alumnes i tenim dos insercions. A nivell de PGS i de TFIL... nosaltres sempre complim el vint per cent de la inserció en Programes de Garantia Social. En TFILS estem en el quaranta per cent. (E01-A454)

I si jo he fet el projecte del Programa de Garantia Social i jo m'he compromés a que un percentatge dels alumnes que van al programa d'inserció van a ser contractats, pues jo he complit. (E01-A310)

N'hi han casos que es compleix el mínim i després desapareix, però n'hi han casos... n'hi ha un cas concretament que va ser el primer any, que el xicon que li trovarem la faena en un ajuntament, en uns vivers, guanyava més que nosaltres de salari. (E01-A462)

La experiencia de ser valorado continuamente en los resultados –como las inserciones laborales- genera una tensión, máxime si de esa valoración depende la continuidad laboral del profesional. La satisfacción que da el trabajar por proyectos, lo que implica creatividad e innovación, se ve enturbiada por la tensión que implica el tener que rendir cuentas y que de ello dependa la renovación del puesto de trabajo. Pero incluso a esas condiciones JE llega a acostumbrarse, sin que le resulte un problema. Se asume la necesidad de ser óptimo, siempre que le dejen a uno trabajar con autonomía –luego se rendirán cuentas-. Podemos leer en esa experiencia una definición de “ellos-nosotros”, según la cual por un lado está la entidad -los que le han de “dejar trabajar” y los que luego le evaluarán- y por otro está el profesional, con su red funcional para su trabajo, en la que puede estar el equipo, pero no la entidad.

Tienes la sensación de que estás continuamente valorado. (E01-B46)

Sí, esa sensación... Pero yo creo que es así, pero al mismo tiempo es muy fácil que pierdas de vista eso. Me explico: puede haber momentos que no seas consciente de que tu trabajo es temporal y que el trabajo del año siguiente depende de cómo termine este año. Yo a veces pienso que soy como un agricultor, que en función de la cosecha que recojas el año siguiente vas a poder plantar más o plantar menos... sin rebasar el límite máximo que te puedas poner. Sí, creo que por ahí posiblemente tengamos... [*salto en la grabación*] 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. (E01-B48)

Yo creo que soy un trabajador asalariado: me pagan por unos servicios que pueda realizar. No me considero un trabajador autónomo. (E01-B36)

Me genera problemas el que dentro de ese diseño haya una parte, un espacio o un tiempo, en el que yo no tenga ese control (E01-B52)

Por otro lado JE es el responsable educativo y él mismo supervisa el trabajo de su compañera, a la que da apoyo docente y pautas en temas de actitudes. La planificación y revisión depende en última instancia de él, lo que nos señala que el ámbito de autonomía de JE está circunscrito a su posición de experto.

Pues perquè o bé jo considere que alguna coseta no està ben treballada a nivell actitudinal i n'hi ha que matxacar-ho, o bé anem a comprovar una sèrie de coses que... la relació amb la maquinària, un poc també supervisar... i suggerir a AX que n'hi ha certes pràctiques relacionades amb el taller que no les podem passar per alt... i que si fa falta que jo estiga ahí ajudant-li perquè ella a lo millor asoles no pot... (E01-A364)

Tot el tema pedagògic passa per la meua revisió.[...] No, jo li done a ella una pauta que és la programació, i jo cada tres setmanes... eixes cosetes són les que jo vaig... (E01-A380)

e) La preocupación por la continuidad: generar recursos y encauzarlos

La entidad funciona con proyectos, dinámica en la que JE se siente capaz e interesado, pero no cómodo en la medida en que conlleva períodos de incertidumbre. Su papel como “experto en proyectos” pasa por actuar como posibilitador de viabilidad para las actuaciones de la asociación: siendo un contratado temporal –y habiendo otros trabajadores fijos-, él ha de generar vías de financiación que la hagan posible y, en última instancia, que hagan viable su puesto de trabajo. Es un asalariado que genera su trabajo, pero que –aún así- depende de otros para mantenerlo (en una triple dependencia: de las fuentes de financiación que conceden o no el recurso, de él mismo, que ha de crear la posibilidad de que se conceda y de la entidad, que puede decidir mantenerlo o no en su tarea). Es decir: una dependencia de otros, pero automantenida. Él mismo percibe que sin el propio esfuerzo e iniciativa no tendría continuidad en la ESAL. No solo es que ante la incertidumbre sea capaz de buscar alternativas de dedicación profesional, sino que lo hace desde la ESAL, dinamizándola y dando respuesta a otras necesidades de discapacitados de la zona.

El que passa és que com qualsevol professor de Programa de Garantia Social, que té que buscar-se un poc la vida per a l'estiu... lo que tracte de fer és buscar altres tipus d'accions formatives per a que juliol i agost estiga d'alguna manera solapat, i l'associació pugui tindre una dotació econòmica per a contractar. Entones acabe PGS, comence TFIL; acabe TFIL, comence PGS... i d'eixa forma vaig fent-me tot l'any. (E01-A126)

Jo estic contínuament resant per a que abans del trenta de juny vingui la resolució afirmativa del TFIL del 2002, i abans de que acabe el PGS estiga ja en funcionament el TFIL. (E01-A136)

De mí depende mi continuidad laboral a nivel exterior; o sea, aquí dentro, en esta organización no depende de mí, pero a nivel exterior puede depender de mí, en el sentido de que me puede salir una oferta de trabajo y yo puedo analizarla y decir sí o no. Depende de mí hasta cierto punto. Pero desde luego no... (E01-B42)

Que me dejen trabajar un poco... Yo, en ese sentido, no pongo entre la espada y la pared a la empresa. Yo busco esa financiación, busco ese proyecto y si corresponde con las necesidades y la coyuntura social que se dispone en ese entorno, pues se hace. (E01-B130)

Pero, además, la incertidumbre plantea la necesidad de estar atento a otras posibilidades más allá de la entidad. La experiencia de JE es la de ser un buscador permanente de empleo, en un mundo en que ya no existe el empleo para toda la vida y la movilidad laboral se generaliza. Ante esa situación, la experiencia de trabajar en los PGS le

ha dotado de un capital personal que le permite mirar otras posibilidades (el PGS como trampolín para la inserción profesional). Así, JE muestra una flexibilidad adecuada a un mundo conexionista. La empleabilidad de que le ha dotado estar en el programa incluye la red de contactos creada, y la oportunidad de mantenerse al tanto de la información (como parte de su quehacer profesional).

Yo tengo desempleo, tengo una protección económica... limitada, pero que ese límite seguro que supera el lapsus de dos meses; pero es que no tenemos garantías de que en septiembre del año siguiente vamos a poder continuar con el proyecto anterior. Entonces esto te genera varias dudas. En el sentido de que... yo por ejemplo he cambiado de residencia, me he venido a vivir cerca del programa y, posiblemente, yo no me planteé que en septiembre no fuera a trabajar; es decir, yo me planteo que en septiembre voy a trabajar en PGS... pero ya tengo que ser algo más flexible y más abierto al decir 'Si no tengo aquí PGS, lo puedo tener en otra parte'. Hasta el punto de que hago uso de todas las convocatorias de oferta pública que están saliendo para Programas de Garantía Social o para lo que sea; me presento para prevenir, por tener algún asidero en el caso de que yo no vea claro que aquí en septiembre vaya a funcionar. Y esto es respondiéndote a la pregunta inicial, si estoy en medio del trabajador autónomo y el trabajador asalariado; lo que creo que define mi capital social es que me he convertido en un buscador de empleo permanente. (E01-B60)

Sí, es un poco pesado; la verdad es que es un poco pesado. Tanto como generarme angustia... [*salto en la grabación*] Hay mucha documentación administrativa que tienes que preparar y tienes que tenerlo todo muy claro; pero al final todas las convocatorias se parecen y ya casi se convierte en rutina. Y luego, pues... [*salto en la grabación*] Ofertas hay, ofertas te salen; lo que ocurre es que a veces no te pillan en buen momento, otras no cumplen tus expectativas... Pero yo soy optimista en que tengo una experiencia profesional normalita... que creo que puede ser positivo el tener experiencia profesional... [*salto en la grabación*] Hay puestos de trabajo donde una persona con experiencia profesional puede... (E01-B62)

Pues mis perspectivas de trabajo actuales son las siguientes: yo actualmente terminé contrato el treinta de junio y arreglaré los papeles del paro [...] y empezaré a mirar toda la oferta pública de formación que exista en el mercado para trabajar de técnico de formación, a nivel de corporaciones locales y entidades privadas, etcétera... para ver si puedo ir haciendo alguna cosita en ese sentido, hasta que tenga claro que van a volver a conceder el PGS a esta organización. Si no lo concedieran, pues intentaría agotar al límite las posibilidades de incorporarme otra vez al mercado profesional en estas actividades... y si veo que no tengo ningún futuro, pues si es necesario realizar otro tipo de trabajo, lo tendría que realizar. (E01-B184)

Los contratos que se utilizan en el PGS -contratos de obra y servicio vinculado a la duración del programa- son definidos por JE como las peores condiciones laborales, que además afectan a los educadores que trabajan en uno de los sectores más conflictivos de la educación. Su crítica plantea que no se utilicen las condiciones laborales como un indicador de calidad en la práctica de las entidades.

Pues els contractes que tinc són els contractes que està fent actualment als PGS, no? Són contractes per obra o servei, que són els contractes que està de moda... i és que te contracten des d'el primer dia de curs fins a l'últim dia de curs, i després les vacances ja t'apanyaràs. Normalment, si tens temps cotitzat te les paga l'INEM, i si no tens que anar ahí als semàforos de l'entrada de la població a netejar cristalls. Perquè els PGS està molt bé... parles amb qui parles fem un treball excepcional, estem molt reconeguts perquè estem fent una tasca... Però... jo sempre ho dic quan parlo amb els companys... a lo millor és que sóc extremadament crític... però estem treballant amb un grup d'alumnat de que ningú ha pogut traure profit, parlant clar i malament... i som els que pitjors condicions laborals tenen. O siga, quan parlen de qualitat en l'educació n'hi hauria que parlar d'uns indicadors de qualitat, i joestic segur que dins d'eixe entramat d'indicadors de qualitat n'hi haurà algo que faça referència a la estabilitat i continuïtat del professorat. (E01-A124)

Las condiciones ideales de trabajo para JE difícilmente podrían darse en esta entidad. La importancia que a estas alturas de su itinerario profesional da a la estabilidad

requiere otro tipo de dinámica. La opción de preparar unas oposiciones, si bien podría posibilitar esa estabilidad, supone un esfuerzo difícilmente asumible para alguien que trabaja. Su baza de futuro pasa por poner en juego el capital de empleabilidad que ha generado su experiencia en el PGS y su participación en grupos y contactos diversos.

No, en un principio... sí que lo piensas, porque ves algo tan inestable, tan volátil que dices: 'Bueno ¿esto quién lo va a hacer?' Esto, de entrada, cualquier persona lo puede hacer un tiempo limitado; pero llega un momento que necesita una estabilidad, una continuidad, porque se va a embarcar en una serie de coyunturas de la vida cotidiana, llámese hipoteca o llámese... compromisos a largo plazo que no puedes hacerles frente con una práctica profesional como la que te da el PGS. (E01-B266)

I en eixe sentit jo no he perdut l'esperança de que cada vegada n'hi hagen més ofertes de treball en Pedagogia i... perquè no?... un dia, en alguna escola privada, pues puga estar donant classe. Perquè el tema del Programa de Garantia Social... el futur no és molt positiu que digam. Per lo que s'està sentint per ahí, no crec jo que açò es consolide, veritat? (E01-A420)

Quizás el no realizar oposiciones es por algo de apatía después del trabajo; porque me consumía mucho tiempo el trabajo y luego llegaba a casa y reflexionaba sobre el trabajo... No tenía a lo mejor motivación o ganas para reflexionar sobre otras cosas. (E01-B26)

Bueno, me he presentado. Me he presentado ya a oposiciones, [...] Nada, nada. Fui a ver un poco qué era eso, para ver... [*salto en la grabación*] Y sí, sí que tengo en mente presentarme. Luego las circunstancias dirán, porque la oposición requiere de una disciplina que yo en estos momentos no sé si voy a poder sacarla. Porque, si ya te digo que el sesenta por cien es el trabajo de importante, un cuarenta por cien es necesario para una oposición, entonces el resto se queda sin nada. Y yo así no voy a poder vivir, trabajando y pensando en la oposición; no creo que nadie aguante así. (E01-B228)

Toda esa crítica a la inestabilidad en los programas no tiene un destinatario claro en el discurso de JE. En parte se menciona a la administración –las políticas sociales y las políticas activas de empleo-, en parte a la entidad, en parte a las condiciones del mercado de trabajo en el sector educativo, por señalar tres claves. Pero la misma complejidad que muestran hoy las políticas sociales -con multitud de agentes implicados, de fuentes de financiación, de ámbitos de supervisión, etc.- es un factor que dificulta que esas críticas se conviertan en algo operativo y susceptible de movilizar a las personas implicadas y provocar algún cambio.

Tan solo se sugiere, en este sentido, que una perspectiva ideal sería unir las iniciativas de educación no formal y la atención a colectivos de discapacitados con las condiciones laborales que una red de servicios públicos podría ofrecer. Una forma de optimizar los recursos (ante el descenso previsto de ingresos europeos para programas sociales) sería, desde su punto de vista, reforzar el peso dado a la administración local –que aunaría la cercanía a los ciudadanos y el carácter cívico-, al margen de intereses particulares. JE plantea el interés de crear “redes estables” (entendidas como recurso institucionalizado, como red de centros cercanos a las comunidades locales, pero sin la flexibilidad del mundo conexcionista y más cercana al industrial, al priorizar la previsión, la planificación, la detección de necesidades, etc.). Este tono “institucionalizador” de los PGS, como espacio laboral, contrasta con el discurso de la educación abierta al medio.

Pues diriem... la traslació de totes les ofertes formatives no reglades o que actualment estan qualificades de no reglada, com podria ser Programes de Garantia Social i formació ocupacional, dins dels instituts, per una part. I l'altra part dins de les escoles permanents d'adults. I a partir d'ahí, pues començar a oficialitzar una xarxa de centres que serien o bé competència de l'administració o bé de competència local. I a partir d'ahí estariem treballant per tal d'entrar ahí, o bé via ajuntament o bé via oposició. (E01-A422)

Es que està molt clar que una part dels diners dels Programes de Garantia Social venen del Fons Social Europeu. Eixos diners els hauran de... no es va a acabar, però sí a retallar. I si els retallen, per a donar

el mateix servei tindran que optimitzar recursos personals, i l'única forma que jo conec d'optimitzar recursos personals és traslladar-los a l'entorn públic, on comencen a haver perfils professionals, o mestres i professors, que estan quedant-se sense... la seua assignatura, diriem. (E01-A424)

[Sobre los ayuntamientos] Pues porque yo creo que están más por la labor de que cuantos más servicios tenga el ayuntamiento, pues mejor, aunque se tenga que perder un dinero en ese servicio, 'Vamos a probar...'. O sea, creo que tienen más valentía. Yo a las ESAL las entiendo, porque manejan presupuestos económicos mucho más pequeños y las fórmulas de endeudamiento hacen que tengas que demorar una serie de cosas hasta cuando vengan tiempos mejores. (E01-B124)

2.1. Análisis del caso E02: AX

AX tiene 23 años y ha vivido siempre en un pueblo muy pequeño, próximo al lugar donde trabaja, del que su madre es ahora alcaldesa. Ni ella ni su hermano fueron nunca buenos estudiantes, y la trayectoria de AX es un rosario de trabajos temporales de peón en industrias varias, cursos de formación ocupacional de diversas especialidades y trabajos en las propiedades agrarias de la familia. Desde hace dos años trabaja como monitora de jardinería en el PGS de *Aprodipma*, con un contrato a tiempo parcial, aunque no es un trabajo que pueda mantener mucho tiempo por carecer de titulación formal que la acredite (de hecho, el día que tuvo lugar la segunda entrevista era el último día de trabajo de AX en *Aprodipma*). Vive aún en casa de sus padres por falta de medios para mantenerse, ya que gran parte de su escaso salario es para pagar el coche que acaba de comprarse. Le gustaría dedicarse a la fabricación de artesanía. Le interesa el movimiento en torno a la agricultura ecológica, con el que mantiene algunos contactos en su zona, y pretende estudiar FP en la rama de jardinería. Mientras tanto volverá a la fábrica de quesos para la que ya trabajó en ocasiones anteriores

2.1. La experiencia difusa de un mundo complejo: un itinerario personal abierto

El discurso de AX nos muestra la perspectiva de una persona que tiene una percepción “difusa” de su propia experiencia, en el sentido de que no existe una lógica dominante que le ayude a organizar esa percepción y a darle un sentido homogéneo y coherente. Lo cual no quiere decir que su experiencia carezca de sentido, sino que éste se articula, en diferentes momentos del discurso, en función de órdenes de justificación diferentes sin que exista una claridad en lo que motiva esos cambios.

De alguna manera, ese desplazamiento entre argumentos parece propio de una experiencia formativa y laboral –como veremos- poco convencional y hasta cierto punto errática, es decir, sin un diseño ideal que sirva como punto de referencia. Un contexto sociolaboral en el que el éxito requiere movilidad implica la necesidad de prescindir de puntos de anclaje y seguridad para poder adaptarse y desplazarse con flexibilidad de un proyecto a otro, en función de los beneficios –económicos, de información, de contactos, de reputación... es decir, de desarrollo de su empleabilidad- que se pueden prever. De acuerdo con eso, la fórmula de inversión por proyectos implica la consideración de las referencias y construcciones ideológicas estables como un lastre (Boltanski y Chiapello, 2002). No obstante, en el caso de AX no se trata de un pensamiento pragmático elaborado, sino de una base difusa y poco elaborada sobre la que se fundamenta la percepción de la realidad. En ese sentido, AX es un producto –débil- del entorno por proyectos; su planteamiento es funcional a un orden conexionista, pero sólo para determinadas funciones, siempre subordinadas, lo que entronca con su experiencia de explotación que, aunque algo confusa, está muy presente en su discurso.

a) Un itinerario poco convencional

Su itinerario formativo se desarrolla en el entorno ocupacional –escuelas-taller y casas de oficios- más propio del mundo por proyectos y menos convencional que otras opciones. Incluso la diversidad de cursos realizados nos muestra una dinámica poco definida –aunque parte de ellos se relaciona con el ámbito de la jardinería, no es así en todos los casos-. De hecho, este perfil formativo le otorga una cierta cercanía respecto a la experiencia de los aprendices del PGS: se trata de una formación eminentemente práctica, orientada hacia la salida al mundo laboral, con un planteamiento flexible y no muy definido, y dirigida a un colectivo con necesidades diversas. En su caso, si bien el aprendizaje realizado se considera útil, la experiencia formativa no aportó una excesiva clarificación del itinerario a seguir para su inserción laboral.

Sí, hice una formación pero más de escuelas-taller, casas de oficios [...] Hice dos años de viverista y uno de forestal. Aparte hice también ceramista (E02-A6)

[Sobre las casas de oficio y escuelas taller] Bo, en total vaig fer tres anys. Em vaig quedar aturada i em van comentar que allí feien estes activitats, aquest tipus de formació, i em vaig apuntar. I arrel d'això em van buscar el treball de ceramista... (E02-B14)

Jo em vaig assabentar per un amic, un amic que es va apuntar, [...] i m'ho va comentar, diu: 'Mira, si no tens treball, allí et paguen un tant per les pràctiques que tu vas a fer i reps una formació teòrica'. I així és com em vaig assabentar, per mitjà d'un amic. (E02-B18)

Jo anava a gust, perquè jo estava aprenent molt i vaig aprendre un munt. (E02-B20)

Uf, hi havia molta barreja de gent. Uns fins i tot tenien una discapacitat. Sí, era molt baixa, però tenien que agarrar a gent de tot tipus. Havia gent que anava allí per a passar l'estona, per a que a final de mes li pagaren i ja està, i gent que sí que realment volia aprendre i atenia en les classes. Pues com altra formació, no? I clar, al haver tanta barreja com que no s'aconseguia massa estabilitat en les classes. Però bo, qui volia assabentar-se s'assabentava, però qui no passava olímpicament de tot. (E02-B24)

[Utilidad de su experiencia en las escuelas taller para el PGS] Jo pense que més en la teoria i la pràctica, perquè del tracte amb aquestes persones la veritat és que no perquè allí no nos ensenyaven a tractar amb persones discapacitades. Però sí, jo pense que també em va fer molt la convivència amb gent molt diversa, fins i tot amb gent amb problemes. Sí, sí que em va ajudar prou, la veritat, perquè jo vaig arribar allí i dic: 'Ostres, on m'he clavat jo?' Però bo, després em va anar molt be. (E02-B116)

Sí, jo pense que sí, que una casa d'oficis o escola taller també són prou flexibles, perquè del que tenen que fer al que realment s'aconsegueix no té ni punt de comparació (E02-B287)

Sí, yo pienso que aprendí mucho, pero es como que lo tenía todo muy confuso... no sabía cómo relacionarlo con lo que yo quería hacer. (E02-A38)

La gente que he conocido *[de otros PGS]* tiene una formación mucho más elevada que la mía [...] Sí, tienen una titulación universitaria de Psicología, Pedagogía... o técnico en jardinería... (E02-A234)

Consecuentemente con lo planteado, el desarrollo del itinerario de inserción laboral de AX resulta confuso y aún está en proceso, si bien éste se plantea de manera activa, por ejemplo acudiendo a recursos formativos –que se compaginan con el trabajo- para abrir posibilidades de futuro. Su trayectoria profesional, poco típica y errática –en función de contactos- al igual que su experiencia formativa, pasa por diversidad de trabajos temporales, algunos más afines que otros a sus intereses profesionales. No muestra, pues, una gran coherencia, aunque el alto nivel de movilidad se justifica con argumentos relacionados con la necesidad de aliviar tensiones personales, evitar situaciones de explotación o conseguir una mejora profesional. Por lo que se refiere a las experiencias

laborales que parecen definir opciones más sólidas –PGS y jardinería- se sitúan en el ámbito de los nuevos yacimientos de empleo, que se nutren de recursos humanos procedentes preferentemente de la formación ocupacional, que a menudo se desarrollan de acuerdo a una lógica del proyecto, y que carecen de un *background* propio de un orden industrial.

Sí, recibí la formación y después me buscaron un puesto de trabajo y fui. Estuve seis meses y después ya me lo dejé. Después es cuando estuve trabajando en la fábrica de quesos. (E02-A12)

El primero, si se puede llamar trabajo, fue en las escuelas-taller, en las que te pagaban las prácticas y tú ibas a trabajar. Después trabajé en un almacén de naranja. Allí estuve sólo porque necesitaba sacarme el carné del coche. (E02-A40)

Sí, fueron unos tres meses, porque tampoco me gustaba. [...] Después, un familiar me habló de trabajar en una verdulería [...] Estuve quince días de prueba y luego me dijeron que no les interesaba. Y bueno, otra vez a apuntarme en el paro. Y después es cuando estuve en la fábrica de azulejos. Allí estuve seis meses [...] Sí, avisé yo quince días antes. Dije que 'Este trabajo no me interesa por tal y cual', y me lo dejé. Después es cuando me llamaron de aquí, que primero yo no sabía a qué venía. (E02-A42)

Después de la fábrica de azulejos me quedé parada, estuve unos meses parada y dije 'Pues me tengo que buscar un trabajo' y me llamaron de la fábrica de quesos [...] Ahí yo cumplí el contrato y me fue bien, quedé bien con la empresa [...] Ahí estuve cuatro meses. Que lo dejé, por cierto, para venir aquí porque ya me habían llamado. Y después, ya aquí. (E02-A46)

He trabajado para mí, porque las tierras y todo [...] Ayudaba en casa, tengo tierras. Trabajaba la tierra, o 'Ven y me podas esto, que no sé...' pues iba y le podaba... (E02-A66)

[*Los contratos*] Eran de auxiliar y de peón... (E02-A72)

Home, de moment jo no he tingut cap problema per trobar un treball, de fet hui acabe i el dilluns comence a treballar en un altra empresa. No és ni paregut a açò ni del que a mi m'agradaria, que és el tema de la jardineria, però bo, em vaig a una empresa de fer formatges. I si estic allí tres mesos i després em busque un altra cosa més relacionada en la meua feina, això que tinc. Però és que jo ara... el problema és que no puc quedar-me aturada completament i rebre les prestacions del paro, la veritat és que no podria tirar endavant en el que van a pagar-me del paro... (E02-B420)

Ambas cuestiones -experiencia formativa y laboral- dan como resultado una experiencia difusa del desarrollo de su itinerario –pese a la afirmación de tener ahora las cosas más claras-, una conciencia pragmática de la realidad de la movilidad y una experiencia de ubicación en espacios laborales poco “sólidos” -ausencia de ubicación en una estructura institucional más estable-.

Pese a que la experiencia de trabajar en el PGS le ha resultado enriquecedora, la identidad profesional de AX parece ir centrándose en el sector de jardinería y viverismo: su experiencia le confirma que es el trabajo con el que más disfruta, va introduciéndose en el conocimiento del sector –y quiere estudiar para profundizar más-, mantiene contactos en asociaciones vinculadas a la agricultura ecológica –su interés de cara al futuro- y visita ferias del sector. En cualquier caso, su itinerario personal se mantiene abierto, y prueba de ello es la necesidad de conjugar esfuerzos de cara a la formación con el cumplimiento de un trabajo. Una opción de futuro pasaría por el trabajo autónomo en el ámbito de la agricultura ecológica, negocio en el que volcaría sus conocimientos prácticos, así como lo que llegue a aprender en el módulo de FP y la experiencia en sus tierras. Un trabajo en que, siendo su propio jefe, evitaría la tensión laboral vivida en condiciones de asalariada. Ella misma afirma tener cada vez más claras las cosas. Estos planteamientos, que contrastan con el itinerario difuso descrito anteriormente, se apoyan en la percepción subjetiva de que las distintas iniciativas que se mantienen en marcha (trabajar para ganar dinero, estudiar para

aprender en lo que le gusta y abrir puertas, y trabajar la tierra, como una posibilidad de un futuro trabajo satisfactorio) configuran un conjunto coherente y complementario.

Sí, jo em decantaria més per la jardineria [...] És en el que jo realment... (E02-B176)

Jo em veig més prop del gremi de jardiners que dius tu. (E02-B180)

Pues sí, sí que conec a varia gent que es dedica a això: conec a un xic que te un viver per ací, després gent que també treballa per el seu compte, que porta terres [...] Conec gent que està fent agricultura ecològica, alguna associació cooperativa de agricultura ecològica. [...] Sí, sí, de la zona, fins i tot de Castelló de la Plana també conec... sí, he anat a algunes firetes per anar i conèixer a la gent. (E02-B184)

El que posa en el meu contracte de treball, que posa monitora de jardineria (E02-B194)

He hecho cursos... He estado en un vivero, porque he querido, formándome, viendo cómo funcionaba [...] estando allí, ayudando simplemente, porque creo que aprendía mucho [...] He ido a charlas sobre agricultura ecológica, ganadería, placas fotovoltaicas, energías... (E02-A344)

Pues mira, como aquí estoy contratada a media jornada, de diez a dos, después por la tarde me dedico al estudio... no, por las tardes más que nada me dedico al banal, y luego por la noche estudio... (E02-A154)

No, sí, jo pense que la organització de moment me l'he feta de manera que puga fer tot allò que és prioritari per a mi, perquè la formació és prioritària i que m'entren diners mensuals també és prioritari, perquè sense això no hi ha formació, ni hi ha el transport del cotxe, ni hi ha res d'això. (E02-B358)

Si pudiera sí, sí que m'agradaria, però es que pense que en aquestos moments jo no vaig per aquí. O siga, vull encarar també la meua trajectòria per altre costat, que és el tema de la agricultura ecològica, de formar-me aquí en Catarroja, i de muntar-me un negoci propi. [...] Això és el que m'agradaria d'entrada, però bo... que si tinguera la possibilitat de seguir treballant ací o... Però la veritat és que en aquestos moments jo necessite descansar [...] Sí, jo necessite descansar d'aquest tipus de feina [...] No, no vaig a descansar però a lo millor psicològicament sí que vaig a descansar, que és al que em referia, perquè fa falta. (E02-B490)

Ahora estoy compaginando este trabajo, el estudio y las tierras que llevo. (E02-A152)

Tinc les coses molt clares, del que vull fer, cap a on vull anar. Clar, açò també em dona forces per a tirar endavant. I res, per eixe aspecte també estic molt contenta. (E02-B500)

b) Dispersión del significado del trabajo

En un primer acercamiento podríamos afirmar que, en su experiencia, el trabajo tiene un doble significado. Por un lado, instrumental (es un medio de subsistencia, cuyo intercambio le permite un nivel de autonomía frente a su familia) y, por otro lado, profesional: es una actividad que despierta su interés y en la que pone en juego sus capacidades técnicas (en el caso del oficio de la jardinería, viverismo o similares).

Lo que pasa es que yo voy un poco más de independiente: yo me administro el dinero, porque yo tengo ahora una serie de gastos que tengo que cubrir. (E02-A168)

Clar, jo estic com si diguérem desenganxant-me de ma casa, de casa dels meus pares, perquè necessite ja el meu... necessite una autonomia, necessite les meues històries, necessite compartir certes coses amb la meua parella... i per això jo necessite... que de fet vaig estar dos anys ja fora de casa. (E02-B514)

En aquestos moments és super important perquè jo vaig tindre que demanar un préstec per a comprar-me un cotxe, perquè si vols feina tens que tindre 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 tinc una sèrie de despeses que si jo no treballara seria impossible la meua subsistència, i pense que és molt important en aquestos moments. També perquè per adquirir jo també més autonomia, no dependre tant dels pares, perquè en aquestos moments sí que depenc prou d'ells, encara que jo faig tot el possible per ajudar-los... (E02-B349)

Sí, jo pense que sí que hi ha una certa coherència, perquè sí que he realitzat moltes feines... sí que he estat fent prou feines que han estat relacionades amb el que a mi m'agrada. Jo pense que m'han aportat coses molt bones. Unes altres simplement les tenia que fer per qüestions econòmiques... Però sí, jo sí que li veig la coherència... jo què et tinc que dir (E02-B426)

Pense que sí, que és molt important que hui en dia tingues un treball més o menys fixe, estable, tingues uns ingressos. (E02-B442)

No he tingut cap problema per trobar un treball, de fet hui acabe i el dilluns comence a treballar en un altra empresa. No és ni paregut a açò ni del que a mi m'agradaria, que és el tema de la jardineria, però bo, em vaig a una empresa de fer formatges. I siestic allí tres mesos i després em busque un altra cosa més relacionada en la meua feina, això que tinc. Però és que jo ara... el problema és que no puc quedar-me aturada completament i rebre les prestacions del paro, la veritat és que no podria tirar endavant en el que van a pagar-me del paro... (E02-B420)

Sí, jo em decantaria més per la jardineria [...] És en el que jo realment... (E02-B176)

De esta manera, en principio, un trabajo que satisfaga por completo a AX debería tener unas condiciones que no sean de explotación –que compense en cuestiones tales como salario, estabilidad, seguridad...- y que sea una actividad que le resulte atractiva. Pero, por lo que se refiere a esos dos criterios, uno puede compensar al otro en determinado momento: por ejemplo, AX afirma no contemplar la “parte económica” de su trabajo en los PGS –aunque luego parte de sus críticas se dirigen a ese particular- porque encuentra que se trata de un tipo de trabajo muy enriquecedor. Pero al final la coyuntura personal matiza esa valoración, ya que la necesidad de contar con dinero para su autonomía y para invertir en su propia formación hace que sea un momento en que el tema económico tome más importancia. En definitiva, en caso de que alguno de los criterios no se cumpla, la intención de AX sería mantenerse atenta a las oportunidades que le permitan una mejora. En ese sentido, entiende que la movilidad laboral puede permitir un progreso profesional si uno está abierto al cambio. Por otro lado, la movilidad no es sólo una opción de mejora, sino también una necesidad en un mercado laboral precarizado, en el que el trabajo estable tiende a desaparecer (“hoy ya no encuentras nada fijo”).

El contrato se acababa... Creo que faltaban quince días, pero hablé con la encargada y le dije que era para mejorar mi puesto de trabajo. Y ella me entendió y no me puso ninguna pega... (E01-A50)

Et crees una reputació un poc de dir: 'Mira aquesta, a aquesta no l'aguanten en cap lloc, està és una malfeinera, va d'un lloc a un altre'. Val, va d'un lloc a un altre però no li falta la feina. [...] Sí, jo pense que té una imatge molt negativa, però es que hui en dia on trobes un treball fixe? Mireu també això, no? O siga, jo vaig d'un costat a altre perquè no tinc altre remei. Si jo trobara un lloc de treball que s'adaptara a les meues necessitats i damunt fera bé el treball, jo em quedaria allí. Però si a mi no m'interessa o per el que siga estan explotant-me, jo què tinc que fer? Em tinc que anar, tinc que buscar-me la vida, tinc que buscar la meua millora laboral. (E02-B434)

A nivell també de fer préstecs, tot això... si no tens un treball fixe no et donen ni un dur. (E02-B440)

Yo le doy más importancia a este trabajo [...] 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. (E02-A388)

Aquí también me aporta muchas cosas buenas... Pero es que, a la larga, no podría subsistir con una jornada parcial, porque no puedo... a medida que aumentan los gastos y el salario es el mismo... el nivel de vida sube y los salarios se quedan igual. No podría aguantar mucho tiempo. (E02-A386)

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... (E02-B472)

Podemos encontrar, pues, elementos mercantiles articulados en alguna medida con otros de un orden conexionista difuso y algunos de un orden industrial. En su experiencia el grande es el que puede ofertar y vender en condiciones adecuadas su buen quehacer profesional. Ello implica (a) una compra-venta de su fuerza de trabajo y capital humano, (b) una capacidad de moverse en un terreno laboral inestable en el que las rigideces y seguridades se evalúan como un lastre, y, en alguna medida, (c) la valoración de la capacidad técnica y el rendimiento en el trabajo. Tres elementos que no se dan de manera consistente a lo largo de todo el discurso, cambiando el peso relativo de uno u otro, así como su relación –compromiso-conflicto-, a lo largo del mismo, incluso con planteamientos cuyo punto de anclaje no queda claramente definido.

c) La construcción de su empleabilidad

Su itinerario formativo –escuelas taller y casas de oficio- hace que AX destaque el valor de la formación práctica, más cercana al mundo de la empresa, y minusvalore la teórica (pese a que luego habla de sus carencias a este respecto y de que quiere superarlas cursando un módulo de FP, al parecer forzada también por la carencia de una titulación, que es uno de los motivos por los que dice dejar el PGS). En cualquier caso, una constante en las entrevistas es el valor formativo que se otorga a las prácticas: las cosas se asimilan cuando se practican. Esa idea, válida en su experiencia formativa y laboral, es una clave esencial en la manera en que se plantea su acción formativa con los discapacitados en el PGS. Por ello su capital fundamental a la hora de ser contratado en el PGS y a la hora de afrontar el “qué hacer” con los alumnos, es ese aprendizaje práctico: se trata de la importancia de “saber hacer” propia de los modelos educativos articulados desde una lógica industrial. Lo que interesa, especialmente en trabajos poco cualificados, es que el trabajador rinda, que cumpla con lo encomendado. En otras palabras, que sea productivo, y no que tenga una titulación u otra.

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. (E02-B52)

Yo pienso que yo me he volcado más en lo que es la práctica. De hecho, tengo mucha formación práctica y la teórica la he dejado un poco de lado. No es que no la sepa, pero se ha ido olvidando. De hecho, ahora estoy volviendo a reengancharme en el estudio y estoy haciendo un módulo... o sea, presentándome para hacer un módulo de explotaciones agrarias intensivas... (E02-A26)

Yo pienso que la formación sí que es muy positiva, porque teníamos treinta o cuarenta horas semanales de teoría, y todo lo demás era sobre la práctica. Incluso te explicaban practicando toda la teoría. Yo pienso que se asimilan mucho mejor las cosas practicándolas. (E02-A36)

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. (E02-A338)

Depèn per al que vulguen que tu faces... perquè, per exemple, en una empresa de jardineria que se dedique a anar a saco, dedicant-se al manteniment dels jardins, lo que menys l'importa a l'empresari és una titulació regulada de tècnic de jardineria o el que siga: l'únic que ell vol és que tu treballes, que tu rendisques el que ell vulga. Una altra cosa és que ell vulga que tu tingues una titulació per a

realitzar... jo que sé, per a estar supervisant a eixa gent que està treballant: com té que fer les coses, com té que muntar el sistema de rec... És depèn per al que [...] depèn de l'empresa on tu et claves, sí, per a quin siga el treball que vulguen que faces. (E02-B456)

Por todo ello la empleabilidad que su itinerario personal va desarrollando se fundamenta en elementos como la experiencia –el aprendizaje práctico, en el puesto de trabajo- que se acumula y el cumplimiento del trabajo encomendado, de manera que los empleadores queden satisfechos, lo que redundará en que el contacto establecido pueda volver a generar una colocación en otro momento que interese a AX.

Perquè jo m'he dit: 'Vaig a canviar-ho en segur, sé que jo aquí vaig treballar bé, vaig complir en la meua feina i l'amo està content. Sé que aquí va a donar-me feina si en té'. Així, al menys, per eixir del pas ja és. A banda, jo per les vesprades puc fer curssets, puc estudiar, puc fer altres coses que a mi m'interessen. També una avantatja és que està molt prop de ma casa. (E02-B422)

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 amb 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 [...] de molta informació. I a vegades la gent té que saber altres coses més quotidianes (E02-B448)

[La FP] Al mateix temps que estàs rebent una formació teòrica estàs fent practiques en una empresa, i aquí és quan realment es veu si tu estàs ben format per a estar en una empresa o per a realitzar eixa feina o... Que no dic que el BUP i el COU no siguen de utilitat, clar que sí... (E02-B452)

La majoria d'empreses si has entrat per mitjà de l'escola-taller, ells han vist que tu saps fer eixa feina, que has rebut una formació. Però més que això també és... ells volen vore't funcionar, ells volen vore't treballar. No volen vore que tu digues: 'Mira, açò es podria fer d'altra manera'. Perquè aquí ja tot... no sé. (E02-B460)

Bo, vaig començar més que res per el que jo veia més segur. Perquè clar, basant-me en el temps que tenia, havia de ser alguna cosa que jo ja haguera fet, ja haguera treballat en eixa empresa, que haguera treballat bé, que... més o menys el contracte és bo, em paguen bé i això és el que necessite ara en aquestos moments. I que estaguera per la zona on jo visc. I bo, em vaig fer el currículum, el vaig passar, preparant-me per anar ja maneiant-me i deixar currículums i tota la historia eixa. (E02-B484)

d) Tensión y experiencia de la precariedad

Su propia experiencia laboral previa al PGS se nos narra como llena de factores de precariedad: bajos salarios, exceso de horas que quitan tiempo personal, contratos basura, inseguridad, engaño, obligación de asumir tareas que no corresponden –intensificación-, etc. Si bien afirma que a ella no le falta trabajo -aunque no sea de su oficio-, la experiencia acumulada nos habla de tensión personal en muchos sentidos: ansiedad, agobio por acumulación de faenas, maltrato psicológico, cansancio físico o mental, esclavitud temporal, críticas de los compañeros, etc. No se trata de que todo ello se dé a la vez, sino de que son notas de la lectura que una misma persona hace de su itinerario. De hecho, la frecuencia con que la vivencia conflictiva del trabajo aparece en el discurso podría hacer pensar en que nos encontramos con una persona emocionalmente insegura, con un elevado acuse personal de las situaciones de precariedad: en ese sentido, el discurso de AX revela los aspectos más “corrosivos” de la precariedad y la disolución de los sistemas de autoridad (Sennett, 2000). Es significativo, por ejemplo, el énfasis que pone en cuestiones como que nadie le haya dicho cómo ha de tratar a los alumnos de los PGS, o qué se espera de ella en el curso, o sus dificultades para relacionarse con los problemas ajenos sin que le desborden.

Sí, fueron unos tres meses, porque tampoco me gustaba. No pagaban demasiado bien, tenías que hacer muchas horas, era muy esclavo y me quitaba mucho tiempo personal. Después, un familiar me habló de trabajar en una verdulería... Yo fui, pero el mayor problema que tuve es que me hicieron el típico contrato de prueba... 'Nosotros te pagaremos lo que nosotros creamos que te tenemos que pagar y después ya te haremos un contrato...' Pero no, al final... estuve quince días de prueba y luego me dijeron que no les interesaba. Y bueno, otra vez a apuntarme en el paro... Y después es cuando estuve en la fábrica de azulejos. Allí estuve seis meses. Ahí sí que me hicieron un contrato más potable y me pagaban muy bien. Yo allí estaba ganando bastante dinero... pero claro, el esfuerzo físico era muy duro porque físicamente te cansabas mucho... Teníamos unos moldes, los teníamos que rellenar, todo a mano... Los tenías que amasar bien, después recortarlo para que se quedara bien dentro del molde. Y además teníamos una línea de producción... y claro, todo el tema de mover barnices, bidones de barniz... Todo eso requería un esfuerzo físico tremendo. Y estuve seis meses y dije 'No'. No, porque encima trabajar sábados y todo... me agobiaba un poco. [...] Sí, avisé yo quince días antes. Dije que 'Este trabajo no me interesa por tal y cual', y me lo dejé. Después es cuando me llamaron de aquí... que primero yo no sabía a qué venía. (E02-A42)

Estuve unos meses parada y dije 'Pues me tengo que buscar un trabajo'... y me llamaron de la fábrica de quesos. Pero ahí lo que pasaba es que mandaba mucho la gente que estaba ahí trabajando, porque llevaba mucho tiempo trabajando allí y ellos mismos se crean unos aires... Y allí era como que estaba maltratada psicológicamente, porque la gente se metía mucho contigo, quería saber de tu vida... no sé, era como que te criticaban mucho... Ahí yo cumplí el contrato... y me fue bien, quedé bien con la empresa, pero... (E02-A46)

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. (E02-A54)

[El mercado de trabajo] 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 per part de l'empresari. Totes eixes coses... jo pense que sí que hi ha prou precarietat, prou mala organització, la veritat. (E02-B402)

En cualquier caso, su experiencia conjuga esa tensión con la necesidad de autodominio, que –según afirma- acaba por imponerse. El énfasis en el esfuerzo, en superar las dificultades, en tener voluntad... va en esa dirección, al igual que la importancia de separar los ámbitos laboral y personal –“no llevarse a casa los problemas del trabajo”, “sólo es un trabajo”-, en un deseo que resulta ajeno a lógicas como la conexonista y la doméstica. De hecho, AX es una persona que no ha dejado de trabajar, cumpliendo siempre –aunque el trabajo no le entusiasme y le genere tensión-, lo que le permitirá mantener buenos contactos con algunas de las empresas por las que ha pasado. El valor del esfuerzo y del cumplimiento son dos claves planteadas como relevantes en su discurso, aunque se trate de un planteamiento muy subjetivo, ya que la experiencia laboral relatada tiene poco que ver con una ética del esfuerzo que le movilice –parte de los elementos que se valoran como insatisfactorios se vinculan con el nivel de esfuerzo físico o psíquico que requieren los trabajos desarrollados-.

Al principi sí que em costava perquè... ja em costava a mi vindre a treballar aquí, damunt enfrontar-me a aquesta gent conforme estava jo era molt dur per a mi. Però bo, jo estic molt contenta perquè vaig lluitar per això, no li vaig donar l'esquena. De fet jo estava molt mal, jo ací venia plorant i tot, era un sentiment de malestar total, però després jo vaig dir: 'Açò no te que poder amb mi', i ho vaig traure endavant. I després ja de categoria, perquè jo feia la meua feina tot lo bé que jo podia i després m'anava a ma casa i estava en ma casa, estava en la meua vida i en les meues coses. Perquè sinó és que... ja costa prou portar la teua vida endavant com per a estar pensant en la vida dels demés. I això era un turment però... (E02-B370)

[Desconectar del trabajo] Al principi em costava molt, però també perquè psicològicament no estava massa be: vaig tindre un baixò, un principi de depressió em van dir, però tampoc [...] Venia de fa temps, de coses que eren seqüeles, que em va deixar certes coses i això va ser... Sí, sí, bo, ara estic totalment recuperada, ara ja estic... sí, sí. (E02-B366)

Jo pense que sóc una persona molt activa, amb moltes ganes de fer coses, amb molta voluntat, perquè el que em propose realment ho duc a terme, o al menys ho intente dur a terme, que lluite per allò que vull. M'ho agarre amb prou filosofia tot, sóc una persona prou alegre, que tampoc m'agarre les coses massa mal ni em cabrege massa sovint. Tindre això està molt bé, perquè si vas per la vida un poc amb cara de mala hòstia, com que no mola massa. Sí, pense que m'agarre les coses prou com són; així com abans me les agarrava a la tremenda, ara me les agarre molt millor, també perquè estic molt millor, tinc les coses molt clares, del que vull fer, cap a on vull anar. Clar, açò també em dona forces per a tirar endavant. I res, per eixe aspecte també estic molt contenta. (E02-B500)

Frente a los elementos insatisfactorios relatados, parece significativo que se señale como cuestiones más valiosas de su experiencia previa al PGS el valor del apoyo y del compañerismo, “que hace que al final las cosas funcionen”. La importancia dada al apoyo en el trabajo –el no encontrarse sola-, que es una clave doméstica, será un elemento relevante también de su experiencia en el PGS. Esta cuestión parece implicar una necesidad de protección que resulta conflictiva con la experiencia de movilidad individual –salir adelante, cambiando de sitios, sin apegos- que tiene algo de experiencia “de intemperie”. Sin embargo, esa misma experiencia puede ser el origen de esa necesidad insatisfecha de “un entorno que apoye”, siendo dos elementos vividos como necesarios –movilidad y apoyo- pero difícilmente conciliables.

Por otro lado, realiza una crítica a un elemento propio de la decadencia del orden doméstico: la injerencia en la propia vida privada (los cotilleos en el trabajo) es un factor a través del cual las relaciones pueden convertirse en un elemento de tensión. En cualquier caso, el discurso de AX no se desarrolla básicamente dentro de una lógica doméstica, como nos demuestra, por ejemplo, la reticencia respecto a la posibilidad de trabajar para alguien de la familia (lo que no impide que, de manera más pragmática –y menos desde un sentido de comunidad doméstica-, sepa echar mano de los recursos familiares para salir adelante económicamente).

Jo pense que vaig aprendre un poc més a dedicar-me a entrar allí... o siga, entrar a treballar pensant que anava a fer una feina, que havia d'anar un poc com a la meua, sí, sempre respectant als altres... El que vaig aprendre és això: un poc a respectar-los a tots perquè veia que els amos allí ni respectaven ni... així que teníem que estar bé entre nosaltres per a que allò funcionara. I és això, el companyerisme també, el recolzament entre uns i altres... També no agarrar-me les coses tan fortes sinó mirant més la part positiva de les coses, no ofuscar-me tant en la part negativa perquè sinó em cremava moltíssim... i un poc va ser això. (E02-B146)

Las ventajas... Pues sí, aprendes muchas cosas... también la convivencia entre la gente que está trabajando contigo... (E02-A54)

Yo me sentí engañada totalmente. Y encima es que fue por un familiar... o sea, una persona que conoces, que te ofrece ese trabajo y después te vende la cabra. (E02-A56)

2.2.2. El trabajo en el PGS: ¿formador de específica o educador?

a) Igualdad y diferencia en el ámbito de la discapacidad: ¿qué inserción laboral?

La llegada de AX al PGS se debe a su formación práctica en viverismo. Su encargo se centra en ese ámbito: la organización de las tareas de aprendizaje del oficio. El hecho de que el colectivo destinatario fuese de discapacitados es para ella un problema de partida: su preocupación era el no saber cómo tratar a esas personas, pues nadie le había enseñado

(sólo tuvo una breve experiencia de voluntariado). Pero la posibilidad de centrar su intervención en un ámbito que ella dominaba –la práctica profesional: “explicarles tus conocimientos”– es el elemento que le tranquiliza.

Y un buen día me llamaron por teléfono de aquí, de este centro, y me dijeron que si estaría interesada en trabajar con discapacitados, más que nada por mi formación de tema de viveros, de forestal... una formación más que nada práctica. (E02-A12)

Yo me encargo de la específica: organizar las tareas de jardinería, enseñarles a plantar, a cortar el césped, cómo funciona el tractor... todo un poco. (E02-A106)

Bueno, creo que ahí hubo un poco de confusión, no sé si por mi parte o por la manera en que me lo dijeron... Porque cuando entré me dijeron... bueno, yo de psicología y todo eso no tengo formación... No sabía de qué iba, ni los grados de discapacidad que tenían, no sabía nada de eso... Pero me dijeron: ‘Tú no te preocupes, que tú vas a estar aquí mandándoles los trabajos de jardinería, estar un poco al tanto...’ Y yo vine un poco asustada, porque dije: ‘¿Dónde me voy a meter? Esta gente... yo no he tratado nunca con discapacitados...’ Bueno, sí... por cierto, hice un cursillo de expresión corporal, para hacer una obra de teatro, pero ese contacto nada más. (E02-A108)

Y cuando entré me vi el percal... porque uno era esquizofrénico, el otro un enfermo mental grave, otra sufría ataques de epilepsia... y todo eso para mí era nuevo y yo decía: ‘Ostras, ¿y yo cómo tengo que reaccionar delante de eso?’... Pero poco a poco, como yo tenía mucha formación práctica, pues me puse a enseñarles todo lo que yo sabía, lo que había aprendido en la formación de las casas de oficios más la mía personal de las tierras que llevaba. (E02-A118)

Es función suya “explicarles todo lo que sabes de forma que lo asimilen”, estructurar y planificar las tareas de jardinería, asignarlas a los aprendices, supervisar y corregir su actuación y evaluar –de manera práctica- las cosas que hacen: en una primera lectura, parecería que simplemente está utilizando con otros su propia experiencia de aprendizaje, con ese énfasis industrial en el “cómo” se desempeña el trabajo, en las técnicas y en su práctica (en “hacer cosas, actividades y tareas”). Pero en la medida en que el discurso empieza a aterrizar en la realidad del PGS, de los aprendices y de su situación de discapacitados, vemos cómo el tono cambia, adoptando claves de un orden doméstico matizado. De manera que el trabajo se valora y justifica desde lógicas distintas para AX y para los discapacitados.

‘Mira, estic en el col·legi d’aquí, l’antic col·legi, en l’associació de minusvàlids i estic donant-les unes classes bàsiques de jardineria als discapacitats’. Açò és la meua resposta. [...] Sí, sí, em solen preguntar: ‘Però tu allí què fas?’... Pues li ho dic: ‘Mira, jo organitze un grup de gent per a fer una sèrie de tasques: de trasplantar o de regar, com tenen que regar bé, com tenen que agarrar la maquinària...’ Explique un poc això. (E02-B154)

La meua part està més centrada en les pràctiques i en que ells realment s’ensenyen a exercir les tasques que estan dins de la jardineria, sí. (E02-B174)

Sobre todo las ganas de trabajar con esta gente. Porque creo que, aparte de todo, te tiene que gustar. Y tienes que, a partir de los conocimientos que tú tienes, aplicarlos a esta gente. (E02-A242)

Yo lo que hago es estructurarles un poco el trabajo: de quince alumnos que tengo, les digo el trabajo que yo creo que puede hacer cada uno y voy rotándolos en cada trabajo... pues si hoy este chico ha cortado el césped, mañana regará... Y después es ir supervisándolos en los trabajos, en el trabajo... Yo dejo que lo hagan y después les digo: ‘Pues mira, esto lo podrías hacer de esta manera o de la otra...’ (E02-A266)

Sí, me monto un horario mental de lo que tiene que hacer cada chaval y lo que hay que hacer. Porque yo, cuando me voy hoy a casa, veo lo que han hecho y lo que está por hacer. Así, mañana cuando vengo aquí sé perfectamente las tareas que hay que hacer... y después sólo es repartírselas a la gente. (E02-A274)

Sí que lo hago dentro de las horas de trabajo. Al finalizar la hora de la clase, me doy una vuelta por todas las instalaciones y me apunto: 'Hay que hacer esto...'; una serie de cosas... Y después ya, basándome en lo que hay que hacer, hago grupos de gente y ya pues... (E02-A330)

Después tengo que hacer evaluaciones... porque yo sé perfectamente que un chico puede... por ejemplo, tenemos una organización de trabajo que seguimos: montar el invernadero, si sabe apagar la maquinaria... es una evaluación práctica de las cosas que hacen. La evaluación sí que la hago yo con mi compañero (E02-A270)

Más que nada es hablar de los chicos: cómo están ellos, cómo desempeñan el trabajo... todo relacionado con ellos, yo no tengo otra tarea... (E02-A272)

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... (E02-A382)

En realidad podemos encontrar dos énfasis diferentes conciliados por AX. El primero es el discurso "igualitarista" que pone de manifiesto la necesidad de considerar como iguales a los discapacitados: son personas que pueden hacer lo mismo que los demás –aunque les cueste un esfuerzo suplementario-. Todo está a su alcance, si se organizan bien las cosas y las estrategias de apoyo. Este discurso plantea que la diferencia fundamental es la del ritmo de aprendizaje y de trabajo. Y se afirma con rotundidad que esa cuestión se supera con esfuerzo y tesón, poniendo de parte de los aprendices y de los educadores. Por ello su estrategia pedagógica se basa en la insistencia –persistir en lo que más cuesta: lo que es coherente con la importancia dada a la práctica- y en la paciencia –el respeto a los ritmos particulares de cada cual-. Todo menos rendirse.

Sí, yo creo que ha sido más porque yo he querido esforzarme más con los chicos... A lo mejor una persona que yo veía que le costaba mucho coger la máquina de césped o que le daba miedo, insistiendo... porque también lo hubiese podido dejar estar, y decir 'Esta persona no puede hacer este trabajo'. Sí que puede hacerlo, lo que pasa es que le cuesta mucho más... es dedicarte y no dejarlo de lado... (E02-A298)

También me baso en que, si veo que hay alguna persona que tiene problemas en hacer alguna tarea, lo que hago es a esa persona ponerla a hacer la misma tarea que le cuesta, para que vaya cogiéndose... después también voy rotándola, pero centrándome más en lo que le cuesta a cada uno. (E02-A312)

Jo pense que m'he ensenyat que tenen molt més treball i molt més respecte i presta molta més atenció que qualsevol persona que estiga bé. No tots, però algunes d'elles... (E02-B327)

Son gente trabajadora... que a lo mejor no rinde igual que otra persona, pero va a su marcha y hace lo mismo que otro. [...] Tratarlos conforme son, como una persona más, porque son una persona más... Y no sé... Es que es eso, tratarlos de una manera natural, no pensando: 'No lo entenderán...' Hablar con toda naturalidad... (E02-A384)

Tractar-los com el que són, ni... no sé, ni dir 'Aquest és menys que l'altre'... No, ací tots som iguals i anem a tractar-nos com a persones, i ja està. (E02-B152)

Sí que són útils, són útils perquè al menys tens a aquesta gent fent alguna cosa, aprenent a realitzar unes tasques... que açò es molt important, perquè aquesta gent si no ve ací està per sa casa o està que no té... Pense que sí que són molt útils, perquè ells arriben a aprendre moltes coses, encara que ho fan molt lentament però sí que aprenen. Tal volta no ho aprenen tan ràpidament com nosaltres però ells ho aprenen enguany i s'ha acabat. (E02-B252)

En el fondo, este discurso se opone a la consideración de la inutilidad de los discapacitados, que plantea un trato basado en la lástima, la discriminación o la renuncia – el “dejarlos estar”, que se critica, por ejemplo, en lo que se ve como la situación de muchos

discapacitados que llevan una vida ociosa, en sus casas-, lo que constituye una crítica a un orden doméstico sobreprotector y limitador de los itinerarios de desarrollo. La falta de información sobre cómo tratar a los discapacitados –incluso por parte de las familias, que a menudo fomentan las actitudes aquí criticadas- es un problema esencial –vivido en primera persona por AX en su inicio en el PGS- y es fuente de los prejuicios que dan por inútiles a estos jóvenes, prejuicios contra los que AX ha tenido que argumentar en ocasiones incluso con conocidos suyos. Su misma experiencia es relatada como inesperadamente enriquecedora en la medida que ha aprendido mucho de estos jóvenes, que le han demostrado que pueden hacer mucho más de lo que se cree.

Sí, que no facen les coses per llàstima o per... (E02-B216)

Al principi els meus pares, com vaig passar una època així que vaig tindre un baixonet, deien: 'Deixa't eixe treball perquè al final acabaràs botja de tant de...' Però jo dic: 'No, a mi m'agrada, jo disfrute iestic perquè...'. Però sí, sí que ho troben així com un poc: 'Però tu què ets? I com els tractes? I eixa gent... et fan cas?'... perquè no s'expliquen que eixa gent et faça cas. 'Treballen? Eixa gent treballa? Pues sí eixa gent no pot fer res'... Tenen una idea un poc... molt enganyada d'aquest tipus de gent. (E02-B303)

Sí, sí, perquè les idees pense que no estan molt clares. Perquè hi ha gent que pensa que esta gent no pot fer res, o que no pots parlar amb elles: 'Ai, no li digues res perquè com està mal...' 'Ostres, si t'entén perfectament... Certes coses li costaran més, però tu pots parlar amb ell'. (E02-B307)

La convivència amb els xavals, el que m'han transmès, perquè m'han transmès moltes coses. Jo abans també estava enganyada, estava enganyada en el sentit de que 'Ostres, aquesta persona no pot fer aquesta feina', i m'han demostrat que sí, que tots poden fer qualsevol feina. Però clar, a uns els costa més i a alguns els costa menys, com tot. Simplement tens que tindre molta paciència, que també he après jo a tindre molta paciència, a dir: 'Bo, ja està'. Perquè igual pilles a un xaval en un mal dia i t'insulta, et diu de tot... no sé, o et dona la vara perquè s'ha enamorat de tu... però bo, jo pense que això pel carrer també et passa amb certa gent i està bé, que no sols fan favades ells, tots les fem (E02-B323)

Frente a ese discurso igualitarista que pretende combatir los prejuicios, encontramos un discurso “realista” que destaca las dificultades que tienen estos jóvenes para poder integrarse en una vida laboral normalizada. Dificultades de expresión, de movimiento, de fuerza, de autonomía... se trata de elementos que dificultan la obtención de un trabajo, que los convierten en individuos poco eficaces de cara a la productividad. En un mercado laboral precarizado, en el que es difícil encontrar un trabajo en condiciones, ellos lo tienen más difícil que otros, entre otras cosas por la falta de sensibilidad hacia su situación.

Las dificultades que tienen de expresión, de movimientos... Creo que hay algunos que son muy rígidos, hay otros a los que les cuesta mucho expresarse, no saben cómo decir las cosas... no saben expresar lo que están pensando. (E02-A374)

Pues es que, debido a su grado de minusvalía o discapacidad, no pueden trabajar... En casa tienen problemas porque son una carga para sus padres. También la desinformación que tienen los padres de cómo tratar a sus hijos... y eso les crea confusión, claro, porque una persona que sabe ya tratarlos y qué decirles para que esté mejor... creo que problemas familiares... Y de ellos, a la hora de hacer tareas: problemas de autonomía, de movilidad, de fuerza... hay gente que es más poca cosa y a lo mejor no puede realizar trabajos pesados... (E02-A378)

Sí, autonomía en general. Y sociales también: que se ven muy diferentes a los demás y que el trato que reciben de la otra gente no es igual. Ven unas diferencias ahí que les hacen estar mal. (E02-A280)

El puente entre los énfasis de ambos discursos es el esfuerzo con apoyo. El esfuerzo es un elemento que aparece a menudo en el discurso, tanto sobre sí misma como sobre los

discapacitados, aunque, como ya dijimos, no parece que su itinerario personal esté fundamentado en ese valor, que sin embargo sí parece reclamar a sus alumnos. Para conseguir un lugar, plantea AX, hay que dar lo mejor de uno, tanto por lo que se refiere al profesor como a los alumnos. Surge así la necesidad de orientarles con realismo, pero sin desmotivarles: ellos pueden llegar, aunque no será fácil y requerirá esfuerzo, paciencia y apoyo.

Home, sí és que ells ens pregunten molt. Són gent que té moltes ganes de treballar, encara que a mi a vegades em trenca el cor que una persona que tu saps que no la van a agarrar en cap lloc, que et pregunte o que et diga: 'Ja he trobat feina, em vaig a treballar'. Aquí com que no sé que dir-li... què li tens que dir? 'Molt bé, Paco, a treballar aquí però tot el millor que tu sàpigues'... No, la cosa no és mentir-los, sí és informar-los. Però en alguns casos tampoc no pots entrar massa perquè sinó la desmotivació que ells agarrarien seria tanta que ja és que no voldrien ni vindre ací. (E02-B412)

La verdad es que es un poco difícil, porque a veces yo pienso que una persona no puede llegar ahí, o no puede dar de sí más, y a veces insistiendo mucho y estando muy encima sí que lo consigue... Por una parte, tengo que hacer yo un esfuerzo, y el chico también: si él no pone de su parte, sí que es más difícil. Pero muy bien... es como que tienes que pasar esa fase para que después vaya solo... (E02-A296)

Jo algunes vegades sí que he intentat orientar-los una miqueta, sense mentir-los massa perquè a mi mai m'ha agradat dir-li: 'Açò va ser de color de rosa, tú vas a buscar un treball però ja...'. No, no, simplement les dic: 'Sapies que en un treball...' Quan no te ganes de treballar o alguna cosa el xicot, li dic: 'Si tu anares a treballar a un altre lloc tindries també un encarregat, que tindria que vore la teua feina i no serien tan poquetes hores. Sàpigues que allí serien vuit hores o sis hores i que és pesat, però que amb paciència ho pots aconseguir, si tu poses de la teua part es pot aconseguir. Nosaltres et podem ajudar, podem parlar amb el teu ajuntament, fer alguna faeneta per els jardins'... (E02-B410)

Y ese esfuerzo se ha de ver potenciado por la acción de la entidad –que genera posibilidades de empleo protegido y de recursos de orientación-, de las corporaciones locales -que tienen una responsabilidad en la protección y el bienestar de los discapacitados, y con las que hay que llegar a acuerdos-, y con las empresas sensibilizadas, de las que se espera una actitud comprensiva –ante el ritmo lento de trabajo- y solidaria, de manera que lleguen a plantearse la contratación de discapacitados. AX se indigna ante la actitud de aquellas empresas que no facilitan a los discapacitados oportunidades que no les van a costar nada, dada la existencia de subvenciones. La clave, según ella, es darles una oportunidad. Los discapacitados hacen su faena, aunque más despacio, por lo que no vale el criterio del rendimiento-eficacia para valorarlos, pero existe el beneficio de la subvención, que permite afrontar ese menor rendimiento sin costes para la empresa.

Aquí se ha montado una empresa, que es ENS... y, claro, pues los formamos aquí en el centro y después los insertamos laboralmente en esta empresa. No a todos... (E02-A86)

Desempeñamos el trabajo de insertarlos laboralmente o de darles una formación, de que estén ocupados... (E02-A258)

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. (E02-B234)

Porque ellos lo que hacen es también el empleo con apoyo: negocian con las empresas, sensibilizarlas un poco para que contraten a este tipo de chicos... les informan de las subvenciones [...] Tampoco te puedo hablar mucho de eso, se encargan él y la gerente. (E02-A358)

Que 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. (E02-B236)

Jo pense que molta gent sí que té possibilitats de treballar però és que ja no depèn d'ells, ja depèn de que l'empresa estiga lo suficientment sensibilitzada i que sapiga que esta persona no va a rendir-li una

animalada, simplement va a fer-li la feina a la seua manera. I farà el que podrà, que no és que no li treballes sinó que li treballarà tal volta més espaiet que una altra persona, però... Pense que les empreses s'haurien [...] de sensibilitzar molt més amb aquest tipus de gent i donar-les al menys una oportunitat, al menys una oportunitat de treballar. Si li fas un contracte de tres, sis mesos, això que té el xaval. I una motivació més per a ell perquè ell es sent útil, es sent útil així... 'Ostres, he estat treballant en una empresa'. Per a ells és lo més gran del món. I jo pense que tots, a no ser que no es puga manejar o que no tinga mobilitat en les mans o... Però, no sé, jo pense que buscant alternatives... perquè alternatives hi ha, sols tens que manejar-te i buscar-les... I també que la gent estiga disposta a col·laborar... Solidaritzar-nos un poquet amb ells i amb tot... (E02-B414)

Jo pense que el canvi està per fer, sí. Hi ha molta gent que sí, que està... no sé si està sensibilitzada ja econòmicament. És que em pareix molt fort que una empresa que reba una subvenció que li cobris totalment les despeses que puga tindre amb eixa persona, i que encara així no el contracte. Em pareix molt fort. Hi ha gent que sí, que sí que realment el contracta... bé perquè li agrada com treballa eixa persona, encara que siga discapacitada i que no li rendisca com altra... perquè li agrada, o també està el tema... per les peles, perquè diu: 'Bo, jo el tinc aquí i a mi em donen una subvenció i jo el xicot que faça el que vulga'... que també. Hi haurà gent de tot, però pense que el canvi està per fer. (E02-B418)

Así, el apoyo de la entidad permite que un objetivo sea el conseguir la inserción laboral de los discapacitados en un mercado laboral, aunque sea "de segunda" -según la capacidad de cada cual-. Incluso aunque no sea más que para conseguir empleos de muy baja cualificación y muy precarios en el mercado secundario de trabajo, la posibilidad de trabajar se valora como una experiencia que les hace sentirse útiles, lo que es positivo para los aprendices, aun a pesar de las condiciones laborales.

Donar-les al menys una oportunitat, al menys una oportunitat de treballar. Si li fas un contracte de tres, sis mesos, això que té el xaval. I una motivació més per a ell perquè ell es sent útil, es sent útil així... 'Ostres, he estat treballant en una empresa'. Per a ells és lo més gran del món. (E02-B416)

En definitiva tenemos que AX justifica su experiencia laboral desde claves propias de un orden conexionista e industrial -la eficacia y el ritmo productivo que permite cumplir en la empresa, de manera que sea posible adaptarse a un entorno laboral de alta movilidad-, matizadas por la mercantilización de lo laboral. Sin embargo, utiliza elementos de un orden doméstico -pese a criticar otros, como el papel sobreprotector de las familias- al hablar del trabajo de los discapacitados en el PGS y en iniciativas de empleo protegido -ritmo lento, adaptación, etc-. De ello se desprende la diferenciación entre los ámbitos laborales -reales o potenciales- en los que se puede desenvolver alguien como AX frente a una persona con discapacidad: un ámbito "normalizado" y otro "protegido", que se rigen por lógicas diferentes -una lógica de compromiso conexionista-industrial-mercantil vs. una lógica doméstica-. En cualquier caso, ninguno de ellos está exento de precariedad, generándose dinámicas -mucho más difíciles de contrarrestar en el caso de los discapacitados- que, por diferentes caminos, pueden acabar en un espacio social caracterizado por la vulnerabilidad, la inestabilidad y la invisibilidad social.

b) La relación educativa

El objetivo de la entidad, tal como AX lo expresa, es la inserción laboral de los discapacitados, para lo cual realiza programas formativos como los PGS y se embarca en la creación de un proyecto de empresa protegida -también del ámbito de la jardinería-. De acuerdo con ese fin, AX fue contratada por su perfil práctico en el oficio del viverismo, y se le encomendó la formación específica del oficio -elemento fundamental para la inserción-,

minimizándose desde la entidad la necesidad de que actuara como educadora con el colectivo de los discapacitados. Se trataba, más bien, de un encargo técnico, algo que animó a AX a intentarlo pese a sus reparos por su falta de formación sobre discapacidad. Sin embargo, con el paso del tiempo AX ha pasado a darle un mayor peso a su actuación como educadora.

Una preocupación esencial para AX desde su llegada al PGS es la de saber cómo tratar a los discapacitados. Para ello, dirá, hay que conocerlos, pasar tiempo con ellos, convivir, establecer relaciones de amistad y afecto. No basta con enseñar, transmitir una información puntual e irse: hay que implicarse y prestar atención a los procesos, lo que permite conocerlos y ver su evolución y necesidades. En cualquier caso, hay que tratarlos siempre con naturalidad, sin lástima, “como si fueran” uno más –lo que indica que no lo son-. Esta última cuestión nos sitúa ante la contradicción mencionada entre la igualdad y la diferencia: si AX habla de “esta gente” frente a “los demás”, si se señala la importancia de relacionarse con otros –no discapacitados, se entiende-, se está marcando una diferencia que a la vez se pretende negar, sin mucho éxito.

Jo pense que també tens que tindre una formació en com tractar a discapacitats o bé fer una sèrie de cursets orientatius que et diguen: 'La malaltia mental... poden reaccionar de tal maneres, o a cada persona tens que anar mesurant les paraules que li pots dir perquè tal volta emocionalment el pots tocar, o...'. (E02-B220)

Y bueno, primero me costó muchísimo, porque yo era una sola persona para quince alumnos. Ellos te encuentran antes las cosquillas que tú a ellos, y primero lo pasé mal. Pero después ya fui haciéndome al trabajo... y ya sabía a éste qué le pasaba, cómo lo tenía que tratar... sabía el trato hacia cada uno, de qué pierna cojeaban... (E02-A118)

No soles donar-los informació, informació, informació... sinó implicar-se. Una persona que s'implique i que els ensenye tot el que ell sap, i els ho ensenye d'una manera que veja ell que ho assimilen bé, perquè tal volta a aquesta gent tu li fas aquí un rotllo en la pissarra i després és que no s'assabenta de res. Mentre que si tu te'n vas al bancal i estàs amb ell... Pense que el primordial és estar amb ells, res de fer-les l'explicació i després tu anar-te al teu rotllo, no. Pense que tens que estar amb ells (E02-B268)

Clar, perquè tu si no estàs amb ells no veus tampoc l'evolució ni veus com funciona ni veus què és el que més falta fa clavar-li canya o eixe tipus de coses. (E02-B270)

Mi tarea principal es estar con ellos... de diez a dos estoy con ellos (E02-A268)

Yo me relaciono como si estuviese en un grupo de amigos [...] Sí, la relación es muy buena. Además se ha quedado ahí un afecto y una estima por parte de todos muy bonita. (E02-A308)

Yo creo que para trabajar con ellos tienes que olvidarte totalmente de si tienes tú algún tipo de problema... O sea, es saber desconectar... que tú estás con esta gente, y aunque tú estés mal, tienes que demostrarles a ellos... O sea, cogértelo con alegría, ¿no? Porque a ellos el verte alegre les motiva mucho, y tienen muchas ganas de hacer cosas, porque son gente trabajadora... que a lo mejor no rinde igual que otra persona, pero va a su marcha y hace lo mismo que otro. Pues eso... cogerlo con mucha alegría, tratarlos conforme son, como una persona más, porque son una persona más... Y no sé... Es que es eso, tratarlos de una manera natural, no pensando: 'No lo entenderán...' Hablar con toda naturalidad...(E02-A384)

A mi el que més m'agrada és que es respecten entre ells i que em respecten a mi també, perquè jo pense que sense respecte no es pot treballar. És igual com... si tu no li entres bé a un xaval és que pràcticament no pots treballar amb ell. (E02-B226)

También es muy importante que se relacionen con la otra gente, entre ellos y con la demás gente... sí, creo que se debería orientar por ahí. (E02-A382)

Per quin em solc decantar més? Per millorar i corregir el comportament del xaval. A la hora de relacionar-se amb altra gent o d'eixir fora en les excursions... sí, educar una miqueta de cara a la societat i de la inserció laboral, sí. (E02-B170)

Sí, por un lado, AX señala la importancia de un trato cercano, por otro matiza que ese trato debe facilitar el aprendizaje, adecuando la enseñanza a los ritmos diferentes, con paciencia y respeto –que ha de ser mutuo- y motivando a la práctica de lo que se aprende, manteniendo un talante positivo que muestre la confianza en que se logrará salir adelante. Igualmente, hay que fomentar la autonomía en la faena –no estar encima de ellos-, que aprendan y hagan el trabajo a su ritmo, sin agobios, de forma que estén bien y se diviertan. Como vemos, se trata de un enfoque flexible, en el que lo de menos es el programa, y que pone el centro en los aprendices –para adaptarse a ellos- y no en los resultados productivos, lo que choca con los planteamientos de la entidad, que valora el rendimiento en la medida en que el trabajo que se realiza es de utilidad para la empresa de la asociación (en el vivero del PGS los aprendices actúan como operarios gratuitos y producen las plantas que luego utilizará la empresa). En ese sentido, AX realiza una valoración de esa práctica desde la perspectiva de la crítica doméstica al uso mercantil de un recurso social, aunque cabrían otras lecturas de esa misma práctica que AX no usa: por ejemplo, dar un valor social a lo que producen los jóvenes, en vez de ponerlos a realizar tareas inútiles, puede tener un valor educativo y motivador en sí.

Sí, jo pense que s'ha de preocupar de que els xicots estiguen bé... sí, de que facen la feina però més que facen la feina sinó que es divertisquen fent eixa feina. Tampoc anar de 'A fer això perquè jo t'ho dic'... No, fer-ho d'una manera més amena, que ells vegem, poc a poc i sense presa, que tampoc... i parlar amb ells, però parlar igual com podries parlar en un coleja teu: 'A on aneu aquest cap de setmana?'... parlar-li un poc, independentment de la seua feina. I que sí, que siga un bon professional... això... no sé... i molt de respecte cap a ells... (E02-B214)

Que es facen les coses al seu ritme, no pressionar-los massa perquè en el moment que l'obligues a fer una cosa que no vol després ell es ressent. Ell és com que se'n recorda d'ahir: 'Tu m'has dit que faça açò per cocos i ara jo la vull fer'. És un poc deixar-lo aquí també que traguem la seua iniciativa en realitzar les tasques. Jo li dic com fer-ho, però també m'agrada que si ho fa ell d'una altra manera no dir-li 'Això està mal', deixar-les un poc, donar-les un poc d'autonomia, de llibertat, deixar-les també sols per vore com es desenvolupen ells a soles, no estar aquí massa damunt d'ells, perquè sinó també hi ha vegades que es senten [...] angoixats, i pensen que no ho saben fer mentre que sí que ho saben fer. (E02-B228)

Prou flexibles, perquè del que tenen que fer al que realment s'aconsegueix doncs no té ni punt de comparació. El demés és un poc traure el millor de cada xicot i tot allò que puga fer. I si no has donat tot el temari i han arribat fins un punt, pues fins eixe punt. Tampoc és massa estricte... (E02-B287)

El enfoque flexible mencionado utiliza técnicas didácticas prácticas y dinámicas para hacer más atractivo el trabajo: diapositivas, audiovisuales, fotografías, vídeo, música, juegos... Todo lo contrario de la pizarra y la exposición teórica sobre la lección. Se trata de un planteamiento coherente con su énfasis en la práctica y la actividad como núcleo de la acción formativa, lo que permite una mayor motivación y una mejor asimilación de lo aprendido. Aunque para su preparación personal sí que recurre a materiales de carácter más académico.

Yo he añadido unos audiovisuales... Yo hago diapositivas, de plantas, de montañas y todo eso... Y cuando sale un día nublado que no podemos salir a trabajar fuera, se las paso: voy explicándoselas, y creo que así ellos, viéndolo y escuchando el nombre de la planta, aprenden mucho más. Y lo que he abandonado es, a lo mejor, alguna clase teórica de estar en la pizarra explicándoles: 'Pues mira, esta planta tal y cual y la savia corre así...' Creo que lo asimilan mucho mejor si lo haces tipo juego, audiovisual, que ellos lo ven... Eso es lo que he sustituido por la clase más teórica, o ponerles un vídeo... (E02-A302)

A veces también utilizo la música. Porque hay gente a la que le gusta mucho la música... Si hay alguien que está un poco deprimido, ponemos música mientras trabajan... y es como que les da más motivación, están más contentos para hacer la tarea... La música, las diapositivas... (E02-A322)

También utilizo por mi cuenta unas enciclopedias de jardinería, y me hago esquemas para marcarme yo también unas pautas... pues ahora les explico el riego por goteo, el otro mes les enseño cómo cavar el huerto (E02-A362)

Eso es más que nada para informarme yo y explicárselo a ellos. Por otra parte, lo que estamos haciendo son unas láminas, como si fuera una ficha de identidad de las plantas, para hacer unos paneles y que ellos tengan acceso... También quiero hacer como un libro con fotografías y la descripción de las plantas para que lo miren... (E02-A328)

La enciclopedia y los apuntes de forestal, de viverismo, me ayudan mucho: de ahí cojo yo una serie de técnicas para hacérselo más fácil a ellos. (E02-A332)

Trabajar con esta gente –discapacitados- implica afrontar problemas: necesitas “ser muy persona”-no basta con una titulación-, estar motivado y que te guste, especialmente en su caso, dado lo que ya hemos comentado acerca de la repercusión psicológica de las tensiones en el trabajo y la dificultad para poner distancia. Por ejemplo, en ocasiones surgen problemas de relación o de dinámica en el trabajo, bien porque hay algún chico de trato difícil, bien porque alguno viene peor ese día -no todos llegan igual, los hay más conflictivos, aunque menos que si fueran marginados sociales-. Si alguno molesta y distorsiona el grupo y los esquemas de funcionamiento establecidos, se le saca fuera. Es difícil, pero hay que adaptarse. En ese sentido, sería mejor plantear una dinámica personalizada, pero es muy difícil dado el número de alumnos y la falta de profesores que apoyen la tarea. Por ello hay que trabajar en grupos flexibles, por niveles, de forma que unos apoyen a otros.

Sí. Home... a mi em pareix bé que tinguen una titulació, perquè açò sempre et prepara molt més de cara a realitzar la feina, però pense que també... *[risas]* no sé, ser molt persones... (E02-B264)

Pero al mismo tiempo es difícil... hay veces que me resulta difícil porque todos los días no vienen igual, y si les da por fastidiarte el grupo, pues ya te rompe los esquemas. Y una de las cosas que tienes que aprender es a reestructurar enseguida el grupo... no dejar que por una persona, que a lo mejor no ha venido bien, les afecte a todos los demás. (E02-A288)

Al principi, clar, com no saps molt bé el xicon com va a reaccionar-te, ni com tractar-lo... Va vindre un xicon que tenia un retràs mental prou important, era molt agressiu i li pegava... va estar una temporada que intentava agredir-nos a nosaltres. I clar, imaginat... jo estava super sufocada perquè dic: 'Aquest tio a mi em dona així i es que...'. I aquí sí que vaig estar un poquet alterada, fins i tot asustada, perquè jo tenia malsons i tot per la nit. Açò de dir: 'Ostres'... I bo, ho vaig comentar amb JE i amb una altra psicòloga que hi havia ací i entre els tres el vam traure del grup perquè jo els deia: 'És que jo amb aquesta persona no puc treballar'. I bo, sí, al final es va agarrar la mesura de traure'l del grup i tindre'l aquí independentment, fent una sèrie de tractaments, treballant amb ell a nivell individual. Perquè jo deia: 'Ostres, és que tinc aquí dotze persones i aquesta persona està destorbant-me totalment el grup'. I a mi també em marejava, i jo em notava un poc com impotent de dir: 'Ostres, què li dic?' Perquè era una persona super difícil, d'anar a la seua totalment. (E02-B102)

Sí, perquè era com que jo abans entrava a treballar i quant eixia estava... era com que seguia estant treballant, o siga, que no arribava a desconnectar del tot. Per açò... clar, m'anava cremada i entrava cremada... I ací no, aquí si no entraves bé, de vore tota aquesta gent que té un munt de problemes i damunt tu tens els teus, era com una barreja de problemes que no te'ls podies traure de damunt. I després sí, jo vaig dir: 'No, aquesta gent està així i jo no puc fer res, jo assole tinc que complir amb la meua feina i estar el millor possible amb ells, i tractar-los com el que són, ni... no sé, ni dir 'Aquest és menys que l'altre'... No, ací tots som iguals i anem a tractar-nos com a persones, i ja està'. (E02-B152)

Por ejemplo, en verano se tiene que cortar más el césped, tienen que hacer más prácticas de cortar el césped, y me tengo que centrar en que la gente que ya sabe o tiene más práctica, enseñe al otro grupo de gente, que no lo tiene tanto... (E02-A314)

En cualquier caso, la relación con los alumnos es motivo de satisfacción para AX y es valorada como lo más gratificante y enriquecedor de la experiencia de haber trabajado en esa entidad, ya que se recibe y se aprende mucho de ellos.

Satisfactorio, mucho... Es muy satisfactorio por parte de los chicos, porque son muy agradecidos... y a nivel personal es muy enriquecedor el trabajar con ellos. [...] Pero, por lo general, muy bien. (E02-A288)

El que més m'ha satisfet a mi és la convivència amb aquesta gent [...] Amb els xavals, la convivència amb els xavals, el que m'han transmès, perquè m'han transmès moltes coses. (E02-B321)

c) Insuficiencias en el planteamiento de los PGS: trabajar sin condiciones

Dada la dificultad que encuentran los discapacitados para insertarse laboralmente – pese al discurso más optimista de AX- se considera que los PGS, tal como están organizados, son un recurso insuficiente. Mejorar el trabajo del PGS requeriría ampliar la dedicación horaria de todos los educadores –a jornada completa- de manera que pudieran estar más tiempo con los jóvenes; aumentar la duración del programa para posibilitar el proceso de aprendizaje de personas con ritmos lentos; y dotarlos de más profesionales, posibilitando la formación de equipos más sólidos y capaces de abarcar todo lo que hay que hacer -la experiencia de AX ha sido acumulación de tareas, falta de apoyo profesional y desprotección-. Sin tales cambios, el quehacer con los discapacitados –por muy capaces que éstos sean- encuentra barreras infranqueables. Es como estar empezando siempre desde cero, ya que lo que se empieza a desarrollar en los meses que dura el programa se pierde por la falta de continuidad del proceso.

Però per un altra banda pense que és que no està ben organitzat açò. Perquè un PGS, si dura un any, eixes persones en un any no ixen del tot formades, eixes persones no les pots insertar laboralment. Però tampoc hi ha més mitjos, i tampoc pots dir: 'Mira, jo vull un PGS de dos anys'. És que això tampoc t'ho donen, saps? I clar, després eixa gent on va? Altra volta a casa, altra volta a casa que està un altre any o durant tot l'estiu esperant que torne a aprovar-se un PGS i tot això que han après va oblidant-se. Aleshores, açò per a què és? Per anar endavant o per anar endarrere? (E02-B252)

Que hubiese más personal docente para realizar estas tareas, y no a jornada partida sino a jornada completa. (E2-A382)

Sí, a mi em mantindria... per exemple més hores, fer més hores: no estar a jornada parcial sinó completa. Després que augmentaren la duració del PGS: o siga, en volta de ser un any que foren dos o tres anys, o fins i tot més [...] Que ens basarem també a nivell individual de cada xaval què és el que li fa més falta o que ens decantarem també buscant necessitats d'eixe xaval. Treballar amb més gent, no soles dos persones per a un PGS sinó que hi haguera més gent, perquè jo en certa manera hi ha vegades que m'he sentit desprotegida, perquè davant de setze persones no sabent massa bé com vaig a tractar-les a mi m'haguera agradat més recolzament, una persona que també estiguera... un tècnic de jardineria o el que siga. Que sí, el primer any el vaig tindre però també per a dir-me: 'Mira, açò és lo que tens que fer, açò és...' (E02-B202)

Además, creo que los Programas de Garantía Social normalmente duran un año, y creo que se tendría que incrementar el periodo de formación, que tendría que ser de tres o cuatro años, porque esta gente necesita más formación, insistir más en una cosa para que la aprenda bien. Que en un año se avanza mucho, pero cuando acaba el año esta persona ¿dónde va?... porque con eso no tiene bastante para seguir adelante (E02-A382)

Estas cuestiones están relacionadas, desde su punto de vista, con la falta de reconocimiento que desde la administración se otorga a estos recursos –y, en general la falta de atención al colectivo de los discapacitados-, lo que implica falta de medios y que la

visibilidad pública de estos recursos sea escasa, cuando no da lugar a una imagen negativa, tanto por parte de la sociedad en general como del tejido empresarial en particular. Por lo que se refiere a las implicaciones en estos problemas de la entidad para la que AX trabaja, lo expondremos en el punto siguiente.

Que jo sàpiga, no està massa reconegut, perquè jo de vegades he parlat amb gent i diuen: 'El PGS? Açò què és?' (E02-B289)

Home, jo no sé si es valora realment, no sé fins quin punt es valora, perquè si es valorara més possiblement nosaltres estaríem en millors condicions. Que és el que trobe un poc contradictori: si ells ho valoraran, al menys estaria molt més millor paga, tindrien els xicots més recursos o més subvencions i eixes coses. (E02-B279)

Però també és això: la desinformació que hi ha, que tampoc no informen massa a la gent d'aquest tipus de projectes. (E02-B309)

La desinformació que té eixe empresari del tipus de formació que donen en eixe tipus de programa. (E02-B466)

2.2.3. Trabajar como asalariado para una entidad: críticas

AX vive su trabajo de manera casi ajena a la entidad que hay detrás, a la que experimenta como a un “patrón”. No se plantea ningún tipo de participación en la asociación, acerca de la cual el nivel de desconocimiento es importante, salvo en el ámbito propio del PGS. Después de tres años de trabajar en ella apenas conoce su funcionamiento, o así lo expresa -“es una entidad privada, según tengo entendido”- y está muy poco informada de las tareas que están más allá de sus competencias. Su responsabilidad se limita a los aprendices -estar con ellos y enseñarles las tareas del jardín-, de manera que ella no se ocupa de cuestiones tales como los contactos con la administración y las empresas. Son cosas que hacen otros -la asociación vs. “nosotros”: el equipo del PGS-. Lo que más claro tiene del funcionamiento de la ESAL es su dependencia de las subvenciones, ya que se trata de algo que le atañe muy de cerca. No mantiene tampoco relaciones con el voluntariado, que actúa fuera del horario laboral.

Según tengo entendido, es una entidad privada que se dedica a eso, a hacer Programas de Garantía Social para formar a la gente y después intentar insertarlos laboralmente. (E02-A86)

[Relaciones con el voluntariado] Yo es que de eso no tengo mucha... porque claro, si vienen fines de semana yo no estoy aquí. Calculo que unas dieciocho personas, pero no lo sé seguro [...] Sí, nosotros ahí no tenemos nada que ver. (E02-A192)

[¿Cómo está estructurada, si hay jerarquía... en esta entidad?] Esto no lo tengo yo muy claro... (E02-A120)

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... (E02-A122)

Y después yo ya me voy, sabiendo que están todos en el comedor y están comiendo, y la gerente y mi compañero están comiendo con ellos... y yo ya me voy. (E02-A286)

Val que no sapiga jo tal volta que... sí, però clar... com jo porte ja tres anys ací, més o menys les idees bàsiques sí que les sé. Ara, si em claves en temes d'aquí, burocràtics, tampoc sé jo massa com funciona el tema (E02-B301)

Esta falta de implicación institucional contrasta con el interés mostrado por el mundo de las ONGs, mundo que le interesa porque ofrece información desde puntos de vista nuevos y moviliza a las personas para hacer algo que es bueno. Ella misma mantiene alguna colaboración con una entidad vinculada al ámbito de la agricultura ecológica. Pero no desarrolla al respecto ningún discurso cívico. Se trata más bien de una participación política “difusa” o “prepolítica” que resulta atractiva para AX -que no expresa ninguna definición explícitamente política de sí - y que se concreta en el mundo del voluntariado y las ONGs. Es un compromiso sin encasillamientos, “ligero”, optado, decidido y sobre el que se puede seguir decidiendo en función de la situación, todo ello notas de adaptación a un entorno conexionista o por proyectos.

Estoy en un grupo ecologista... no, un centro excursionista, que es el de R... hacemos salidas. Y también tengo contactos con el grupo L.A. de X., que es un grupo ecologista... Y eso son los contactos que tengo. (E01-A76)

Lo que sí que me gusta es conocer las ONGs... Estuve en Valencia en una concentración que hicieron en la Ciudad de la Artes y las Ciencias sobre el Tercer Mundo... A eso sí que me gusta asistir, para informarme más que nada [...] A mí es que todo este mundo me encanta, me aporta cosas muy buenas, me llena... Y, al menos, pues encuentro que personalmente estamos haciendo algo para evitar... No sé [...] Sí, me parece muy positivo estar ahí... y conocer cosas nuevas, y diferentes opiniones, información que no nos dan por televisión... (E02-A78)

En el tema del mediambient, de la contaminació i això, estem muntant també un grupet per ací per la zona, per a fer coses. Açò a mi m'agrada moltíssim, manejar-me. Jo necessite manejar-me, sóc molt activa, em mobilitze molt fàcilment per al que siga. Si em proposen una cosa que em resulta molt atractiva, en seguida, no hi ha cap problema. (E02-B500)

Como vamos a ir viendo, ella es una asalariada en la organización, con unas condiciones laborales precarias –más que las personas de la infraestructura central de la entidad-. La ESAL es para AX un lugar de trabajo, ni más ni menos. Tal como es descrita por ella, la entidad carece de lógica cívica –que se supone como algo definitorio de una ESAL-: es una empresa que funciona según una lógica mercantil que rige tanto en el ámbito de la relación laboral como en la forma de plantear la relación y servicio con los destinatarios.

Aunque el trato es informal, ella se sitúa en su lugar jerárquico - es decir, subordinada- tanto en la entidad como en el equipo de PGS, aunque de éste se siente participe. Por un lado, la relación con la gerente es informal, aunque jerárquica: es ella quien toma las decisiones presupuestarias y transmite lo decidido al equipo. Por otro lado, la relación con su compañero del PGS es buena, sintiendo que se forma un buen equipo, lo que le procura satisfacción. Se trata de una relación cotidiana centrada en las funciones que desempeñan: una coordinación fluida, con las consultas necesarias para el seguimiento de los aprendices, y una cierta subordinación a su compañero, que le indica qué hacer (indicaciones que echa de menos por parte de la entidad).

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... (E02-A130)

Sí, se encargan entre la gerente y mi compañero, un poco lo llevan entre los dos. (E02-A356)

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. (E02-A208)

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... (E02-A206)

Sí, nos coordinamos nosotros, porque somos dos: yo y mi compañero JE, y lo llevamos todo entre los dos. Hablamos, porque yo le tengo que consultar muchas cosas... de los chicos, a este chico cómo lo tengo que tratar... Hacemos reuniones de cómo van los chicos, cómo van las prácticas, quiénes tienen más posibilidad de insertarse en el mundo laboral y quiénes no... todo eso sí que nos organizamos. (E02-A124)

Nos comunicamos de forma informal, nos vemos todos los días... (E02-A134)

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. (E02-A210)

No sé, cinco o seis visitas, pero eso lo sabrá mejor mi compañero. Porque claro, cuando vienen las visitas yo tengo que estar con los chicos... (E02-A254)

Sí, de manera autónoma. Además, no me ha dicho nadie tampoco cómo lo tengo que hacer. Sobre la marcha he ido viendo lo que hacía más falta y lo que no... (E02-A320)

Las fuentes de insatisfacción de AX en su trabajo son varias, aunque la mayoría tienen algo que ver con las prácticas de la entidad para la que trabaja. Su discurso es, en ese sentido, muy crítico con una serie de cuestiones, aunque ella misma reconoce que, si bien las ha planteado, no se ha llegado a enfrentar de manera significativa a la entidad. La circunstancia de que sea su último curso en ese trabajo –hay dificultades en la renovación de la concesión y además le piden un título de enseñanza que no tiene - puede haber sido un facilitador que haya animado a AX a expresar su parecer en la entrevista, aunque en cierto momento afirme que de estas cosas sabe poco porque habla “desde fuera”, perspectiva muy significativa.

I jo els ho he plantejat més de dues vegades i al final vaig passar de plantejar-ho més perquè dic: 'Bo, acabaré tenint jo el problema' I jo això ho he dit una, dos, tres vegades però al final jo és que ja no... (E02-B96)

Clar, sí, jo pense que sí, es que tampoc puc parlar-te... no sé, parlar-te molt des de dins perquè tampoc no ho sé i abans de dir-te una cosa que no és certa preferisc no entrar en els detalls perquè... (E02-B244)

Una primera crítica afecta a las condiciones de trabajo en que desarrolla su labor, que son claramente precarias: su contrato es por obra o servicio, que dura lo que dura el PGS; tiene una jornada parcial, lo que supone una reducción del ya bajo salario; existe un alto nivel de inestabilidad, ya que se depende de la concesión del programa por la administración, lo cual genera una incertidumbre que afecta a sus propios planes y organización vital, para la que es importante tener un trabajo estable. La situación laboral no es la misma para todo el personal, de manera que la inestabilidad afecta a los educadores del PGS, que dependen de la subvención, pero no a la gerente o al personal de la empresa. Se viene a decir que el programa formativo no recibe el mismo reconocimiento y recursos que la empresa protegida, debido a los intereses de la entidad, como luego comentaremos. La satisfacción por realizar un trabajo que le gusta se ve empañada por estas condiciones.

Sí, tengo un contrato indefinido. 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, de que... debido a mi formación, como no tengo una titulación, pues pongan pegas... y también yo dependo de eso. (E02-A136)

Sí, cuando se acaba el PGS, en Agosto tenemos vacaciones. Pero esas vacaciones es como si estuvieses parada, y si empieza otro curso pues te vuelven a hacer un contrato. (E02-A138)

Yo creo que la estabilidad no es demasiada, porque dependemos de que nos aprueben los cursos. Pero eso afecta más a los que estamos encargados del PGS... porque la contable y la gerente sí que tienen un trabajo más seguido, porque además de éste tienen otro centro, que es lo mismo, en LA, que es de manipulados... Y ellas sí que tienen más continuidad, con los dos centros, los campamentos, y además la empresa. (E02-A202)

No, es que yo acabo este curso y no voy a continuar más. Pero también... es porque las cosas no están claras, este año creo que ya no se ha aprobado el PGS y si no se aprueba no tenemos trabajo. O, si se aprueba, será el TFIL, que es otro programa... pero que ahí a lo mejor ya no hace falta más gente... y también las pegas que han puesto porque me piden una titulación. Es más que nada por eso. (E02-A146)

Mi compañero no, porque está a jornada completa, y yo a media jornada. Y los otros también están a jornada completa. Menos los de la empresa, que hacen... jornada intensiva, están por la mañana. (E02-A198)

Un tipus de contracte més estable, no tant estar sempre en l'aire. Sí, millorar un poc el tipus de contractes, el salari, l'horari i les condicions, les condicions i instal·lacions. (E02-B476)

Otra cuestión que se plantea es la existencia de dinámicas de explotación, que AX critica a partir de parámetros propios de un orden mercantil: intensificación de tareas, horarios extra, obligación de usar recursos particulares para el trabajo –como el vehículo– sin gratificación o compensación a cambio, tener que asumir trabajos que no le corresponden, tener que asumir un aumento de alumnos no contemplado e irregular, lo que dificulta su control... Todo ello da lugar a una cantidad de trabajo inabarcable que ha de ser asumido sin posibilidad de réplica o alternativa, aunque no se compartan las decisiones y se piense que pueden acarrear problemas, no sólo desde el punto de vista laboral, sino también desde el punto de vista educativo. Se trata de una crítica más clásica que propia del mundo por proyectos, lo que no deja de ser curioso, dado lo que ya hemos expuesto acerca de su itinerario.

[Elementos de insatisfacción] Fer tasques fora del que és el teu treball [...] fora del que em toca.(E02-B343)

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'. (E02-A290)

Si me han dicho diez personas, yo no tendría por qué tener cinco o seis personas más. (E02-A292)

Uns problemetes que també vam tenir no sols amb els xicots sinó amb la entitat mateixa, perquè va arribar un estiu, jo faria el segon curs que estava aquí, i em van dir d'anar a treballar per fora, per els jardins, de portar el grup de treball però per fora del centre. I clar, jo vaig dir... perquè jo el transport el feia amb el meu vehicle [...] Sí, sí, amb el vehicle personal, i tenia que recollir-los en un lloc en concret i després repartir-los cada ú al seu lloc de treball. I clar, jo deia que se me tenia que gratificar açò... o siga, al menys pagar-me el quilometratge, perquè jo estava fent ús del meu vehicle. I clar... jo l'embrutava, jo carregava rames... i això no em pareixia molt bé, perquè jo deia: 'Si voleu que jo faça eixe tipus de feina compreu una furgona o doneu-me vosaltres el vehicle'. I vaig tindre una sèrie de problemetes però que després pareix que ho vàrem [...] Pues sí, em van pagar el tema del transport, però el vehicle seguia sent meu. I així vaig estar tot l'estiu i després vaig dir 'No, jo no...' I soles era perquè per traure'ls del... i a lo millor bé, perquè en eixe moment el tècnic tenia molta feina, el que estava amb ells, tenia que dedicar-se a altres coses i jo traure-li les castanyes del foc a ell [...] Que val, que a mi m'agrada molt eixa feina, perquè estar també per fora, l'aire lliure, a mi això m'agrada. I

la feina que els ensenyava també m'agradava, però clar... les condicions no eren massa bones, la veritat. (E02-B130)

Em desagrada fer certes tasques que no estan dins de la meua feina. Per exemple, et podria dir un cas: em van dir de cremar un munt de llenya aquí, que era immens; jo els vaig proposar que aquí feia falta una cuba per a cremar i ells em van dir que no, que això s'havia de cremar ací i jo em vaig negar. Que va passar? Que al final ho va cremar altre company meu i es va prendre un tros de muntanya, i jo els vaig dir: 'Xe, però si vos ho estic dient'. O siga, eixe tipus de... 'Tens que fer açò' 'Ostres, açò a mi no m'agrada' [...] Eixe tipus de coses no m'agraden, que tingues que fer una sèrie de tasques amb les que no estàs d'acord (E02-B331)

La crítica a la mercantilización de lo laboral –a la precarización y la explotación– resulta un tanto contradictoria en el discurso, desde el momento en que AX muestra una concepción similar –mercantil– en cuanto a sí misma como trabajadora que vende su técnica y su fuerza de trabajo a quien mejores condiciones ofrezca. Esto hace difícil comprender la visceralidad y la falta de “cálculo mercantil” presente en sus reacciones ante la explotación, ya que ella participa de esa lógica –aunque desde el otro lado–, lo que haría suponer una reacción más estratégica y menos emocional. Se trata de una contradicción entre la lectura que AX realiza de sí misma –que admite pactos razonables– y la crítica a los empleadores –que no los admite–. Posiblemente estemos ante otro desplazamiento entre lógicas. Por un lado, se observa un compromiso mercantil-conexionista que permite una lectura más flexible del propio itinerario –de alguna manera es una lectura “de un camino”, lo que encaja mejor con la perspectiva de la flexibilidad–. Y, por otro lado, encontramos un compromiso mercantil-industrial, que enfatiza más la cuestión de la estabilidad, desde el que AX lee su relación laboral en cada una de las empresas –y en cada una de ellas por sí misma, no de manera comparativa o relacionando unas con otras, lo que nos sitúa ante una visión más organizativa, que requiere la utilización de elementos del orden industrial–.

En cuarto lugar, una queja importante y muy acusada por AX es la falta de apoyo de la entidad hacia sus trabajadores. AX siente que no se reconoce su trabajo, su esfuerzo, dado que ella y la entidad manejan diferentes criterios de éxito en la intervención, o tienen diferentes formas de entender lo que es obtener resultados. Por un lado, la entidad valora “lo que se ve”, la vertiente productiva del trabajo –más vinculada a la necesidad de producir para la empresa de la asociación– y la posibilidad de inserción laboral en la empresa. Esta faceta es secundaria para AX, pese a que su perfil técnico respondía al encargo de desarrollar la parte formativa de esta faceta: la formación específica o de oficio. Sin embargo, para ella lo esencial es la faceta educativa: “lo que hay detrás” de los resultados, lo que se ve menos. Se trata de un conjunto de disposiciones personales, como el crecimiento personal, el saber comportarse, el estar a gusto, el estar motivados, el esfuerzo de los educadores y los aprendices... Se trata de una diferencia que tiene implicaciones prácticas: por ejemplo, la mayor importancia dada por la entidad a la empresa sobre el PGS y la consiguiente dotación diferencial de recursos y esfuerzos organizativos.

Yo creo que nuestro trabajo no está demasiado valorado. [Hay una interrupción] Valora mucho el que los chicos puedan formar parte de la empresa, que tengan un trabajo... pero yo creo que tendría que valorar más el día a día de los chicos, nuestra formación cara a ellos, nuestro esfuerzo hacia ellos. Creo que eso se pierde un poco en el camino. (E02-A214)

Pues valora más que nada la empresa, que funcione bien, porque eso le aporta unos ingresos... Aparte también el otro centro que tiene en LA... Y deja un poco de lado lo que son los Programas de Garantía Social, que no saben si lo van a aprobar o no, y eso es un poco más inseguro. (E02-A216)

Lo que más valoran es lo que se ve: que estén bien los jardines, que las plantas estén en buen estado... que esté todo un poco controlado. A lo mejor ven lo que no has hecho, por ejemplo que no

has cortado el césped, pero no se paran a ver todo lo que hay detrás: que a lo mejor el chaval hoy no está bien, o a lo mejor yo no he venido bien y no me veo en condiciones para coger una máquina en compañía de ese chico... Es mirar todo lo que lleva esta actividad: que no es sólo que los chicos trabajen, sino que sepan comportarse bien, que estén a gusto, que estén motivados... (E02-A218)

La gente lo que quiere ver son resultados, ver el trabajo hecho... y a veces esas cosas son un poco secundarias... No es que no sean importantes, por supuesto...(E02-A220)

Que a l'hora de reconèixer el nostre treball que no ens... sí, pues que tal volta un dia no estàs molt bé... Hem aconseguit fer tantes coses, i els xicots els veig jo més preparats. Totes eixes coses no ens ho diuen, i a vegades sí que ho necessites... ostres, perquè jo a vegades també vinc ací i dic: 'Bo, però jo què faig ací?' 'Què faig ací?' Jo... es que... és això, no sé: el recolzament. El que no m'agrada és que no hi ha massa recolzament entre entitat i treballadors. (E02-B333)

La cuarta crítica se refiere a que la entidad pone por delante su interés económico – aunque no sea para lucrarse- sobre las necesidades educativas de los jóvenes y también sobre la existencia de unas condiciones laborales dignas y que den estabilidad a los equipos. Esta crítica, que se reitera a lo largo de la entrevista, se sitúa en el plano de las críticas domésticas al orden mercantil –no todo se puede comercializar: crítica a la mercantilización de la acción socioeducativa-. Así, se cuestiona la práctica irregular de abrir los PGS a alumnos de edades superiores a las permitidas, aunque como no son alumnos “oficiales” se les deba cobrar una cuota. La irregularidad, así como que el recurso tenga un coste para los usuarios, se justifica desde el argumento de la falta de otros recursos para los discapacitados de otras edades. A pesar de que el aumentar la ratio de alumnos, sin reforzar con más profesionales, dificulta aún más la tarea de los educadores, que deben aumentar su esfuerzo para que no decaiga la calidad de la intervención. Y todo ello por primar los criterios económicos –más alumnos suponen más ingresos- sobre los educativos. Igualmente se critica el uso de los alumnos como operarios gratuitos para obtener materias primas para la empresa, primando por ello la productividad sobre el ritmo y necesidades educativas.

Porque los chavales en principio tenían una subvención, que les pagaban quinientas pesetas diarias. Ahora esa subvención se la han quitado, sólo les dan una subvención para material, e incluso ellos se pagan el transporte y comedor... funciona así. Los alumnos que quieren venir tienen que hablar con la entidad, y abonar una cuota mensual... (E02-A122)

Els que ara no tenen ajudes,estic parlant dels xicots, estan pagant-se diàriament el transport, el menjador i tot això. Fins i tot, els majors de vint-i-cinc anys estan pagant-se el curset, a banda de totes eixes despeses estan pagant-se també el curset. [...] *[No poden estar en el PGS ja que són majors]* Clar, però estan, estan. Això és el que incrementa l'alumnat [...] Però és que no hi ha recursos per a eixa gent, que és el que estàvem parlant. No hi ha recursos, aleshores on els claves, no? Si està ací i pot estar realitzant unes tasques i que no s'encalle massa en sa casa... pues mira, el tenim ací. I clar, jo aquí tinc que fer molt més esforç. (E02-B90)

Jo de fet el segon any pensava que anava a tindre setze per a mi a soles, sí [...] 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 [...] Sí, sí. Hi ha màxim [...] Sí, però tot això és molt relatiu, saps?... (E02-B78)

I després, per un altra banda, pense que econòmicament tiren...no sé... pense que és un poc excessiu [...] 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. [...] 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, pues 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...' (E02-B36)

Si, 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... (E02-A130)

Y una última crítica, de corte industrial, se centra en la falta de previsión por parte de la entidad, muy dada a improvisar soluciones de última hora, por lo que no se informa a los trabajadores, que actúan sin una perspectiva de futuro. La mala organización genera una falta de control sobre los procesos. Por el contrario, se hace necesario definir unas pautas de funcionamiento adecuadas y conocidas por todos.

Home, jo sí que pense que te un funcionament prou diferent, perquè.. bo, jo tampoc puc parlar-te massa perquè tampoc he estat dins d'un altre projecte de PGS, però 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? Pues 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. (E02-B272)

Que ni ells mateixa saben què va a passar, així que a tu tampoc et poden informar amb certesa de 'Mira, tu d'ací un mes... nosaltres no tenim feina per a tu'. O siga, que és un poc a l'últim moment, tot a l'últim moment. I tu, clar... això et crema, perquè tu també podries buscar-te alguna cosa. (E02-B482)

2.3. Análisis del caso E03: MN

MN tiene 52 años y es religiosa desde los 18. Nacida en un pueblo de la provincia de Murcia, hija de un ferroviario que murió cuando ella tenía 10 años, se crió como interna en un colegio religioso que acogía a las huérfanas de empleados de la RENFE. Al acabar la educación secundaria ingresó en la orden de religiosas que regentaba el internado, y en ella ha permanecido hasta hoy. Aparte de la formación humanística y teológica del periodo de noviciado, MN ha obtenido en el seno de la orden diversas cualificaciones, como maestra de Confección Textil. Sus trabajos han sido siempre manuales, oscilando entre puestos como ropera de la comunidad y tareas como formadora en cursos de confección textil gestionados por la orden. Después de diez años como maestra de taller en cursos de ocupacional en un centro que la orden tiene en una gran ciudad, hace dos años se mudó a Valencia para cubrir el puesto que dejaba vacante otra religiosa al jubilarse. Vive en un piso comunitario muy cerca del lugar donde trabaja, en un barrio periférico de una población mediana del área metropolitana de Valencia.

La entrevistada, maestra de oficio en confección textil, desarrolla un discurso que vincula la experiencia inspirada con las relaciones domésticas, dando lugar a un compromiso que permite que el orden de justicia inspirado dé lugar a un orden social más allá de la experiencia individual. Se trata de un compromiso entre dos mundos (inspirado-doméstico): el orden que define las relaciones de justicia viene dado por una “tradición inspirada” que da forma a una organización doméstica fundamentada en el desarrollo de la vocación personal en unos cauces comunitarios y carismáticos –de servicio a las jóvenes-determinados.

El discurso se articula así en torno a tres claves: la vocación religiosa, que se vive en comunidad y que se dirige al servicio a las jóvenes.

2.3.1. El discurso de la vocación religiosa

La vocación religiosa se describe como el elemento que da forma a la experiencia vital de MN, mostrando un carácter inspirado que se revela en aspectos como su carácter integral, su articulación como respuesta a una llamada y en torno a la misión encomendada por ésta, y un requerimiento de disponibilidad y entrega vital, que dan como fruto un enriquecimiento personal y una utilidad para otros.

a) La vocación es algo que abarca toda la vida

El carácter integral de la vocación (vital) se opone a la profesión, entendida como las competencias adquiridas como preparación para realizar un trabajo. La vocación atraviesa las opciones de la persona, no admite límites, horarios ni parcelas vitales y se concreta en aspectos muy diferentes. Pero es siempre la misma.

Es que ser religiosa no es una profesión, es una vocación específica. La profesión es de lo que tú te has preparado para trabajar en esta vida. (E03-B9)

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. (E03-B117)

A mí, en clase, a una que intentó llamarme profesora porque venía de un instituto, le dije: 'Mi nombre es MN, yo soy una persona que tengo mi nombre y mi identidad es ésa. Que luego realizo este trabajo, vale... Pero yo no soy... no soy ésa. Eso es un nombre que tú...'. (E03-B37)

La profesión se vive como un conjunto de competencias para el trabajo, adecuadas a las capacidades e inclinaciones personales, para cuyo desarrollo hay que poner medios, y que se pueden incardinar (o no) en una vocación personal: es decir, pueden ser formas de concretar esa vocación, y se leen también como medios “dados por Dios” para la misión por Él encomendada.

Como a mí me gustaba mucho sobre todo... pues todo lo que está relacionado con la rama profesional, pues desde entonces ya me fui decantando por este trabajo. Entonces ya me fui preparando... (E03-A34)

Normalmente pongo lo que tengo [*se refiere a la titulación*]: soy profesora de corte y confección y luego me dedico a... normalmente es eso [*se refiere a todo lo que hace al margen del oficio: se dedica a las jóvenes, como algo que engloba mucho más que el trabajo*] (E03-B7)

Quiero decirte, que siempre... de hecho, nuestros fundadores una de las normas que daban era estudiar a la persona para ver a qué se inclina más. Si tienes tres o cuatro inclinaciones y las puedes desarrollar, mucho mejor. Porque aquí vamos a los dones que cada uno ha recibido de Dios. (E03-B237)

Así como la profesión se circunscribe a lo laboral, la vocación no establece límites: la vida entera es respuesta a esa llamada, en cada momento de una manera diferente, sin tiempo libre, mediante el trabajo, las relaciones... Su vida como religiosa se configura de acuerdo con esta concepción.

La verdad es que estamos a tiempo pleno, de la mañana a la noche. O sea, que no miramos horas de trabajo, te las paguen o no. (E03-B3)

[*¿Cuándo se jubila?*] Nunca [*risas*]. Cuando no puedes estar en un puesto... diríamos laboral, tal como se entiende, tienes otros... (E03-A382)

[*Sobre sus compañeras jubiladas*] Las dos son maestras, las dos dieron clases muchos años en colegios. La vocación se lleva, no desaparece con los años: te informas o vas leyendo revistas juveniles para ver. Eso es muy bonito, porque cada una... quiero decir: de lo que se ha recibido, se guarda. (E03-B179)

b) La respuesta a la llamada de Dios

La vocación se configura en torno a una llamada (de Dios, en este caso, lo que da un carácter religioso a la inspiración, que responde a un plan divino) y la respuesta a la misma, que implica la transmisión de lo recibido a otros y que es singular (diferente a lo normal). La llamada se ancla en experiencias personales definidas, como el colegio o los ejemplos vividos, siempre en el entorno de la orden que va a despertar / acoger / desarrollar esa vocación, que es facilitada en el entorno doméstico de la congregación, que actúa como maestra de la experiencia de llamada y luego como lugar y sujeto modulador de la respuesta. Es propio de la grandeza inspirada el ser capaz de vivir la vida como respuesta abierta, desde el discernimiento de “lo que se necesita”, hecho en este caso desde un ámbito

doméstico –la Congregación-. Una vez más, se trata de una intersección entre lo inspirado y lo doméstico.

Allí [*en el colegio de las religiosas*], 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. Pasé mi edad preadolescente y adolescente así 'que sí, que no, que sí...', pero a mis diecisiete años le dije al Señor que sí (E03-A6)

Desde el punto de vista religioso, piensas que Dios en cada momento va suscitando a aquellas personas que necesita para que lleve adelante su obra. Porque no es nuestra, es suya. (E03-B187)

Además se trata de una experiencia “transmisible” en la labor cotidiana, por que “se te nota”, es algo que se lleva incorporado a las propias acciones y formas de estar, lo que te distingue –y te pone por encima- de los que no han sido así inspirados. Se trata de una forma de ser especial (“estar en el mundo, sin ser del mundo”), propio de los que reciben la llamada y responden (básicamente religiosas, pero también seglares “con ese estilo”).

Un mensaje, en mi situación, respetando por supuesto hoy día todas las creencias que tiene la persona. Hay libertad para eso. No sé, en mi trato con las personas se nota los valores que yo tengo. No es que yo lo exprese de palabra, porque yo en clase no voy a ponerme a hablar de religión. Pero en mi trato, en mi atención a la persona, se nota que hay algo más que una simple maestra o una simple profesora. (E03-B119)

De hecho, aquí el ambiente a nivel religioso es muy diferente al que se vive en otros lugares. Aquí la juventud vibra a nivel religioso. Cuando he venido de otro lugar... sobre todo, como ya he estado en tres zonas diferentes, es algo que llama muchísimo la atención. Y la gente joven se motiva muchísimo para ir a procesiones, y te quedas diciendo así como '¿En qué mundo estás viviendo?'. Esto es muy favorable en nuestra labor educativa. Porque, desde el sentido que nosotras le damos a la vida, es una riqueza el poder compartir la fe con la gente, y ver que a la gente su vivencia religiosa le ayuda a vivir en la vida con una cierta paz, una cierta serenidad que se lleva... (E03-B185)

c) El servicio a las jóvenes con dificultades como misión

La llamada se define en torno al servicio a las jóvenes con dificultades. Es decir, desarrolla un carisma específico, propio de una congregación, que se dibuja como lugar en que se desarrolla la vocación, pero también como sujeto colectivo de la misma. Esto implica la existencia de una dimensión de pertenencia al grupo inspirado o llamado a desarrollar ese carisma (“dentro / fuera”) y de una tradición y estilo específico, que continúan la vocación fundacional y que establecen vínculos entre lo inspirado (santidad y misión) y lo doméstico (en comunidad).

Nuestra fundadora se dedicó más a las chicas, en concreto a las chicas más abandonadas y con menos posibilidades de salir adelante... (E03-A176)

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. (E03-B141)

La comunidad sí que sabe lo que se está llevando en el trabajo, también participan en algunas reuniones... sobre todo a nivel de charlas, porque como nuestra misión siempre ha sido las jóvenes, aunque ya no estés directamente trabajando con ellas, es un tema que siempre te llega y te interesa. De alguna manera también bajan al centro, tienen algunos ratos aquí de atender un poco al teléfono, las chicas van llegando, saludan... (E03-B175)

d) Disponibilidad y entrega para responder a la llamada

La disponibilidad y la inestabilidad -siempre dentro de las “seguridades” de la orden, que sirven a la vocación y se leen como medios para responder a la llamada- son claves de grandeza propias de un mundo inspirado. La vocación implica ese componente esencial de “disponibilidad / apertura” (inspirado), pero que en este caso vincula lo personal con lo comunitario: es una disponibilidad para concretar la llamada allá donde la orden –por medio de la superiora, autoridad doméstica- vea necesidades. Así, la congregación es sujeto colectivo-doméstico de la inspiración y facilitadora de experiencias –maestra-, a la vez que permite una institucionalización de la tradición que se articula o da cauce a la inspiración y forma a las respuestas en común. Esta disponibilidad es algo que forma parte de la condición de religiosa, que “lo sabes cuando entras”. La aceptación de lo que le toca hacer (cada cual en su papel, “como una familia”) es un valor experimentado por MN, que lo ve como algo que hay que transmitir a sus alumnas (asumir sus posibilidades, la dificultad del trabajo, las condiciones por las que hay que pasar), pese a los costes personales vividos (separación de personas y proyectos, y “lo que se deja atrás”).

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 (E03-A2)

Han sido muchos años en servicios comunitarios también, porque a veces te han pedido servicios comunitarios (E03-A92)

Un servicio comunitario... pues, por ejemplo, nosotras en los colegios... la ropería, o sea, todo lo que es lavar la ropa... hay que hacerlo. Ahora ya hay gente de fuera, pero cuando yo entré no. Entonces, si a ti la provincial te pide ‘Pues mira, este año te necesito para este trabajo...’ o de cocinera, o de dispensera, o de portera, o lo que sea... cuando entras ya sabes que no eres para esto solamente, sino para lo que en cualquier momento te necesiten... (E03-A104)

La aceptación como valor se vincula con la humildad, en el sentido de sentir que se es instrumento en manos de Dios. Esto permite asumir lo que toca hacer con disposición de ánimo. Con su entrega, MN no busca un reconocimiento, que es valorado como apariencia y vanidad y que impide fijarse en lo importante, de acuerdo con la crítica inspirada al mundo del renombre.

Desde el punto de vista religioso, piensas que Dios en cada momento va suscitando a aquellas personas que necesita para que lleve adelante su obra. Porque no es nuestra, es suya. (E03-B187)

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 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. O sea, que la vocación mía... prácticamente no me he hecho problema de lo que me ha tocado hacer. (E03-A138)

Entonces, pienso que cuantos menos problemas te haces y asumes las cosas, no le creas problema. (E03-A144)

Por supuesto que cuando empiezas un trabajo, una de dos: o lo asumes, y lo asumes con todas las consecuencias, o bien ya desde el principio dices que no, porque no te sientes para realizarlo y punto. (E03-B231)

Lo que no sé si valoran [*la administración*] tanto es el esfuerzo que se hace con ellos. Pero bueno, yo no trabajo por eso, sino que trabajo por otros... (E03-B155)

Gracias a Dios se ha perdido aquel nivel que tenía antes porque hoy tampoco es aquello. (E03-B209)

Es muy rico que nos vean más normales, más asequibles, más cercanas. (E03-B211)

La disponibilidad para cambiar cuando te lo piden no es vivida como renuncia, sino como descubrimiento, con un componente de abnegación y desprendimiento que “libera” para poder abrirse más a la inspiración y vivirla más intensamente.

Al principio, pues te supone decir ‘Bueno, Señor, me desprendo de lo que tengo y sigo mi camino en lo que ahora me viene... Me va a costar... Porque claro, yo no sé cocinar, pero tengo que aprender...’ (E03-A142)

e) El enriquecimiento personal por responder a la llamada

Desarrollar la vocación compensa, a pesar de los costes, como experiencia en sí (enriquecimiento inspirado) y por la utilidad percibida para otros (servicio-misión). El valor inspirado que MN da a la experiencia se centra en vivir cada acontecimiento intensamente, y no tanto en la posibilidad de acumular enseñanzas a través de ellos (concepción doméstica de la experiencia como saber de los “mayores”). Por ello no parece perder su capacidad de sorpresa, ni el haber tenido muchas experiencias se convierte en factor de seguridad personal.

O sea, es una labor muy bonita y dura. Pero luego está la chavala que te ve por ahí, y te echa un abrazo... y te pregunta ‘Mari, ¿cómo te va? ¿Qué grupos tienes?’... O sea, el proceso ha ido dando sus frutos: unos los ves, otros... los verán ellas mismas. (E03-A306)

Pienso que el trabajo, por lo menos el que yo pienso que realizo, primero es un bien personal... y comunitario, porque el bien siempre redundaba 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. (E03-B225)

Sí, claro que termino cansada, pero contenta, las dos cosas. Pienso que la labor que has llevado adelante te satisface, el que hayas hecho algo por los demás, y algo positivo. Es un enriquecimiento. Has aprendido de las personas con las que has estado trabajando (E03-B227)

2.3.2. Carácter comunitario de la experiencia

a) La pertenencia a una Congregación

La experiencia de MN está organizada desde la centralidad del cuerpo comunitario –orden religiosa-: esto se muestra en la existencia de procesos de aprendizaje / socialización por los que se transmite la tradición “familiar” (educación o “crianza” de las novicias: aprendizaje de modos y reglas propias del “dentro” del hogar, interiorización de la jerarquía...). Por supuesto, al estar todo ello definido como medio para desarrollar una vocación de “santidad” (según una tradición específica), el componente inspirado está siempre presente en alguna medida. Estos procesos se sitúan, pues, entre el aprendizaje de hábitos y modos domésticos –conocer el “estilo de la casa” y a sus integrantes, con la posición de cada cual- y el acompañamiento de experiencias inspirado por el maestro conecedor de las mismas.

Sí que es un apoyo, sí, muy grande. Porque no es lo mismo vivir dos personas que vivir cuatro o cinco, la riqueza es mayor. Pasa como en una familia. Entonces, aunque ya se han jubilado... En una familia

creo que el abuelo tiene un papel, la madre tiene otro, el padre, los hermanos. Cuanto más movimiento de personas hay en ese lugar, mayor es la riqueza. (E03-B177)

Te preparan... o sea, un poquitín te van... te van de alguna forma explicando, con la vida también por supuesto, todo el estilo de esa familia [nombre de la orden religiosa] que es la nuestra... O, por ejemplo, las que son carmelitas... pues un poquitín, la orden de qué parte, a qué se dedica, qué estilo lleva, cómo se vive en comunidad... o sea, requisitos que se necesitan para vivir en una comunidad... Y eso, en tiempo de aspirantado, tú lo vas escuchando y te lo van explicando... (E03-A98)

Estaba en casa de formación. En una casa de formación que es aspirantado y noviciado, tenemos todo el profesorado, tanto a nivel religioso como a nivel diríamos 'seglar'. (E03-B127)

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. (E03-B139)

b) La tradición de la orden: responder a las “llamadas del mundo”

Este proceso permite hacer propia la tradición (doméstica, pero con tintes inspirados: es una tradición de santidad) de la orden y el carisma colectivo (respuesta común a una llamada, que es también un elemento entre lo inspirado y lo doméstico). Se trata de un carisma de servicio, que identifica las llamadas de Dios con las llamadas a intervenir en el mundo, desde sus necesidades inmanentes, articulando acción y contemplación. No se trata, pues, de un cuerpo que se cierra sobre sí, sino que se organiza internamente para actuar hacia fuera.

Nuestra congregación... tanto la nuestra como la de [la rama masculina], que a lo mejor los has oído más porque hacen más ruido... nació en T... la nuestra en M, pero bueno... en dos pueblecitos de Italia ¿no? Primero fue la de [la rama masculina], con [el fundador] al frente, y después nuestra fundadora conoció a [el fundador]; y, en fin, ahí surgió la rama femenina y la rama masculina. (E03-A176)

Cada congregación ha nacido en la Iglesia con unas necesidades concretas. En tiempos de [el fundador], la juventud estaba muy mal, [...] 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. Y luego ya se han ido extendiendo... pues los obispos los llaman de un sitio, las naciones de otro. [...] Claro, a medida que van entrando vocaciones, puede ir extendiéndose más. A medida que van disminuyendo, pues hay que ir restringiendo el personal, porque no se puede llegar a todo (E03-A178)

Después aquí en Valencia, que tenemos un colegio en la calle Sagunto. Ése es antiquísimo. Están [la rama masculina] y [la rama femenina], que los separan por una calle. Ahí estuve... pues lo que te he dicho antes, unos siete u ocho años, más o menos. Luego aquí tenemos dos colegios, y en Sueca otro. Tanto el de aquí como el de Sueca son antiquísimos. (E03-A134)

Normalmente, las monjas son aquellas personas que se dedican a la contemplación, es decir, lo que se llaman monjas de clausura o monjes de monasterio. Las religiosas somos las que, dentro de la iglesia, nos dedicamos a la contemplación y a la acción. Hacemos de las dos cosas una sola cosa. Estamos mayoritariamente dedicadas a enseñanza, a enfermos, a hospitales, a ancianos... o sea, a obras sociales. Las monjas se dedican a rezar, lo cual no quiere decir que no trabajen, sino que trabajan dentro del monasterio, dentro del convento. (E03-B189)

c) Una comunidad que se organiza para servir

El relato de MN describe una organización interna (orden jerárquico incluido) que podríamos definir como apostólico-funcional –al servicio de la vocación-, y en la que se reúnen elementos que aglutinan lo doméstico (organización de la experiencia en torno a los polos dentro-fuera, así como la existencia de figuras jerárquicas tradicionales) con lo propio de un orden industrial (lo “meramente organizativo”, que ha de ser eficaz).

Nuestra casa general está en Roma, como la de todos los Institutos que hay en el mundo, hoy día están todos centralizados en Roma. Cada congregación tiene su superior allí, con su consejo. Su consejo son unas personas determinadas que le ayudan... nosotras estamos todo el día por todo el mundo, y claro... una persona sola no puede estar al frente de todo el mundo, ¿no? (E03-A176)

Tienen un consejo de equis personas, unas diez. Una se encarga de medios de comunicación, otra de antiguas alumnas, otras... pues de distintas cosas... otras de misiones (E03-A178)

Sí, lo tenemos al servicio de... Y cuanto mayor estén equipados los centros, más bien se puede hacer a la gente. (E03-B1)

La centralidad de la orden en la experiencia de MN implica que su argumentación se organice en torno a los polos dentro / fuera (un “dentro” definido, aglutinado y configurado en función de una llamada a trabajar hacia fuera) y a la diferenciación religiosos / seculares (en cuestiones como la diferencia entre vocación-profesión, la disponibilidad, la pertenencia a la jerarquía en el centro...) En cualquier caso, la posibilidad de que “los de fuera” (como los seculares) asuman el “estilo de la casa” (disponibilidad, carisma, interés por las personas, desinterés por lo material, etc), supone la posibilidad de que sean considerados como “de dentro” (hace más permeables los límites). Se trata de elementos propios de una descripción doméstica de la realidad. Pero el componente inspirado –la llamada- matiza al doméstico, haciéndolo permeable al mundo.

Así, la pertenencia a la congregación (se resalta quién está en ella, quién es “simpatizante” y quién es ajeno) permite “llegar a más cosas” –a servir más a las jóvenes-, gracias a que su interés va más allá de lo material (carisma vocacional) y se cuenta con el apoyo de toda la orden, todo lo cual marca una jerarquía de grandeza (en el sentido de disponibilidad, de entrega, de responsabilidad, de actuar con vocación, de servir a otros, de ser dignos de confianza...).

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... (E03-A154)

Te pagan un jornal de trabajo, por supuesto, pero además de eso inviertes horas. Los profesores, o quien sea en un centro, cuando terminan sus horas de trabajo ya está, ¿no? Normalmente en todos los centros nuestros se queda siempre la presencia religiosa que atiende a familias que vienen, repasos gratuitos a la gente... porque nuestro trabajo no es solamente a nivel de ganar dinero como una empresa cualquiera, no. Nuestro trabajo tiene otro fin. Por supuesto, hay que ganar un dinero porque hay que comprar material, hay que pagar un profesorado, hay que alimentarse y vivir y hay que ayudar la gente. (E03-B3)

Después hay una profesora aquí que da corte y confección, que es religiosa. Y después, enfrente hay otra profesora que no es religiosa, que da también corte y confección. [...] Después también hay otra religiosa, otra hermana, I., que es la directora de los dos [...] luego también otra religiosa del colegio que se jubiló el año pasado en Valencia, y este año la destinaron aquí, y también viene a dar clases de repaso. (E03-A256)

[*Sobre las reuniones*] Más que nada, las que vamos allí somos prácticamente las que trabajamos de religiosas. (E03-A276)

Dada esa configuración, la responsabilidad última recae en alguien “de dentro” y la situación de los seculares en algún momento parece de “subsidiariedad” (“como no hay vocaciones...”).

Allí estábamos al frente dos hermanas, y luego personal secular... o sea, profesores y profesoras de otras asignaturas. Y hasta hace dos años, que ya me pidieron el cambio aquí porque esta hermana se jubilaba. Y como vocaciones no entran, pues... (E03-A118)

O si hay algo, si ha surgido un problema con alguien... pues entonces sí, se trata a ver cómo se puede [...] 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... (E03-A280)

No obstante, también se valora la aportación de los seglares como “respuesta a una llamada diferente”, aunque a los que se da cabida “dentro del Centro” se les valora en la medida en que sean personas que compartan al máximo el “estilo de la casa” y la vocación hacia ese “tipo de trabajo” (es decir: en la medida en que se asemejan a la situación de religiosa). Y por ello ahí encontramos algunos criterios de selección del personal que va a trabajar para la entidad.

Dios me llamó a mí para un determinado servicio en una congregación. Creo que el haber sido llamada para mí es un motivo de alegría, de gozo, y eso no se pierde al ver que somos menos, sino que dices: 'Dios a cada uno en la vida lo va llamando a diferentes vocaciones'. Hoy la parte del seglar está muy fuerte, porque se va asumiendo que el ser cristiano no quiere decir que es para los curas y las monjas sino que es una vocación dentro de la iglesia. (E03-B185)

Creo que el centro, se asegura, entre comillas, mientras se puede, qué personas se contratan [...] Un poco, sí. Hay una serie de entrevistas, y también porque cada uno tiene que ver... Igual que yo en la empresa me doy cuenta de quién tiene que elegir a las trabajadoras, de quién te hará la prueba y de que él es el que elige. Le mandamos una serie de personas que creemos que pueden trabajar, y él es el que elige la que le va a resultar. Que luego le resulte o no ya es asunto suyo, pero aquí en el centro también se hacen una serie de encuentros con la persona; un poco en diálogo personal de a ver qué motivos... (E03-B315)

Luego la directora, dependiendo de qué tipo de persona necesite, va llamándolas y las entrevista: qué motivos tiene para trabajar con este tipo de personas, si tiene algún inconveniente y demás, porque también es importante informar a la otra persona sobre qué tipo de personal va a tener en clase. (E03-B113)

Los seglares que hay aquí han encajado bien porque se sienten muy identificados con lo que ellos quieren realizar. De hecho, lo han expresado muchísimas veces. (E03-B295)

A ver... yo en concreto, en este momento que estoy trabajando aquí, no veo diferencia demasiado grande. Ves en las personas que están trabajando que se sienten vocacionadas a este tipo de trabajo. En otros lugares sí que he visto que cuando han terminado su horario de clases, se han largado. En ese mismo centro hay otras personas también seglares, a las que la vocación les lleva a más, a hablar con un alumno. Depende también de cada persona. El interés por las personas que tienes delante se nota mucho; depende del profesor que tiene interés, además de ser profesor... lo que te decía antes, la persona humana que se interesa por la otra persona. (E03-B287)

Es una riqueza el poder compartir la fe con la gente, y ver que a la gente su vivencia religiosa le ayuda a vivir en la vida con una cierta paz, una cierta serenidad que se lleva... No se valoran tanto las cosas por lo que te rinden materialmente, sino por otras perspectivas que llevas. (E03-B185)

d) La dinámica comunitaria de disponibilidad permite servir más

El paternalismo (elemento doméstico) en las relaciones y organización del Centro se hace patente en consideraciones como la de que “no todos pueden” asumir una tarea como la que se lleva y en las condiciones en que se lleva (“son las ventajas de “estar dentro”, de tener el apoyo de la Congregación), en la posibilidad de la despreocupación económica y de centrarse en lo de verdad importante –el desarrollo de la vocación de servicio- gracias a ese mismo apoyo, y en la existencia de unas relaciones laborales basadas en el “estilo común” y la “confianza” y el diálogo cara a cara.

La dinámica comunitaria permite asumir riesgos, para beneficio de las jóvenes (de acuerdo con la vocación), y no estar obsesionado por las dificultades materiales que para

muchas entidades suponen un freno o una distracción de lo esencial, sobre todo en la medida en que el sueldo de los trabajadores está en juego:

No todo el mundo se embarca en una situación así, porque es una inseguridad muy grande. (E03-B161)

Nosotras lo hemos asumido, porque es así. Nadie te obliga, eres tú la que lo aceptas o no lo aceptas. Hay un bien, por las chicas que tenemos, que por ellas se hace, porque si no apaga y te vas a otro sitio. Pero ves que sale muchísima gente beneficiada y vale la pena sufrir ese riesgo. (E03-B167)

Claro, también hay otros problemas que... claro, cada centro también se los ventila como puede. Porque a veces no llegan las subvenciones y todo este jaleo... y, quieras que no, la gente que tiene una familia... Nosotras porque estamos muy apoyadas por una provincia, que si no... Porque si no tienes para pagar al profesorado, pues intentas solucionarlo de otra manera hasta que te lo dan, porque claro aquí tiene la cosa que te lo pagan... A ver, te dabas cuenta que los demás centros lo que interesa es también la parte material... porque cada uno tiene su familia que mantener, lógico... pues esto es lo que muchas veces les motivaba ciertas desavenencias, o... (E03-A326)

Eso también marca un poquitín, porque no todo el mundo trabaja por amor al arte... lógico, ¿no? Y eso pues, quieras que no, hay personas que estaban... No me refiero al nivel de la labor que tenían que hacer, porque por supuesto si ellos están ahí es porque les gusta. A nivel de trabajo con la gente, ves que la gente trabaja a gusto... (E03-A330)

La existencia de un fondo económico comunitario es vivido por MN como una liberación de esas cuestiones, que prácticamente dice ignorar. La importancia del jornal, por encima de otras consideraciones, en la motivación de los trabajadores es vista como un riesgo de falta de implicación. Además, se ofrece también una crítica velada a la necesidad de un salario como motivación para el tipo de labores que se realizan en el centro, lo que se considera como una mercantilización de algo que debería estar por encima: el servicio a los destinatarios (crítica doméstico-inspirada al orden mercantil cuando se trabaja con “realidades humanas”).

Todo lo que gana la comunidad está en común. [*¿Y tú recibes un salario?*] ¿Para mí? No. [...] Hay una administradora, que es la que lleva las cuentas: entra tanto, sale tanto. Van llevando unas cuentas, claro. Si yo necesito comprarme unos zapatos, voy a la administradora: 'Oye, que yo necesito...', te da el dinero y ya está (E03-A164)

[*Sobre el salario*] No le doy importancia. Yo no. Claro, si yo tuviera que vivir por mí misma sola, es otra cosa, pero... (E03-A198)

Depende de qué te motive al trabajar. Si yo solamente voy por un jornal, por supuesto estaré deseando que termine el último minuto, segundo o instante de mi trabajo para largarme. Es muy diferente un trabajo según cómo se lleva a cabo... (E03-B229)

El énfasis en el buen clima y en la confianza -incluso fidelidad- entre los de “casa” a la hora de abordar cuestiones organizativas (actitud servicial y disposición a asumir tareas) es signo también de ese orden doméstico -es propio de los grandes “hacer agradable la vida en común”-. Ese clima de trabajo y esa confianza mutua son descritas como claves de una experiencia laboral positiva que prima la relación y la libertad, siempre desde la “comprensión por ambas partes” (que las hay) a la hora de mostrar disponibilidad ante las necesidades de la labor. La entrega de las religiosas pone en evidencia la dinámica de la entrega generosa del propio tiempo como clave de servicio. Esto es transmitido como un valor, no como una obligación, a los seglares.

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’. Eso existe. Además, con total libertad, no hay coacción por parte de nadie. (E03-B307)

Creo que la persona sabe distinguir cuándo puede ofrecer su tiempo o cuándo 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. O quizás se valora unas veces por otras. El otro día, por ejemplo, nos fuimos de excursión. AM, además de sus clases normales, empleó toda la mañana. Pues otro día... Diríamos que hay comprensión por ambas partes. (E03-B299)

Allí primero se cena juntos, cada uno se lleva su bocata [...] El día que hay charla, pues se le invita al que viene también a cenar si quiere... y si no, viene cuando puede el pobre. Después, se escucha la ponencia... depende quién hay... se hacen grupos, se comenta lo que se ha hablado, si hay preguntas se hacen y luego cada uno se va a su casa. 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. (E03-A266)

AM está encantada con el curso; para ella ha sido una experiencia el primer año. Está muy contenta y se ha creado un clima muy bueno, de confianza a nivel de profesorado. Yo con ella tengo una relación fabulosa y ella conmigo igual, porque eso se ve, y entonces aquí se trabaja muy a gusto. (E03-B113)

2.3.3. La forma de entender el servicio a las jóvenes

Este sentido de servicio que emana del discurso de MN se enraíza en lo ya expuesto acerca de la tradición de la Congregación y su carisma particular: responder a las necesidades de las jóvenes con más dificultades. En ese sentido se entiende la organización misma de la Congregación, sus bienes y todas sus acciones, como ya vimos en los párrafos citados anteriormente.

Nuestra fundadora se dedicó más a las chicas, en concreto a las chicas más abandonadas y con menos posibilidades de salir adelante... (E03-A176)

...y es por el voto de desprendimiento que hacemos personal. Luego es a nivel de congregaciones. Como otras veces se oye decir: 'Los religiosos tienen esto y tienen lo otro'. Sí, lo tenemos al servicio de... Y cuanto mayor estén equipados los centros, más bien se puede hacer a la gente. (E03-B1)

a) Transmitir o acompañar procesos

El énfasis en “educar con toda la persona” mediante la relación se vincula con la forma de definir la relación maestro-discípulo, propia del compromiso inspirado-doméstico, que pretende generar experiencias en las que los mismos discípulos adquieran el conocimiento. Así, la acción educativa se centra prioritariamente, para MN, en que las jóvenes desarrollen el potencial que llevan consigo, y el papel de la educadora debe ser acompañar ese proceso de maduración. En ese sentido, el educador puede actuar como ejemplo para las jóvenes, pero siempre con el objeto de que ellas mismas, mediante su experiencia cotidiana, adquieran un aprendizaje que les permita “saber estar” en cada situación de la vida adulta.

Esto no está exento de tensiones entre la importancia de que el educador les transmita (se habla de inculcar) lo que él considera necesario y, por otro lado, que ellas mismas se desarrollen tal y como son (“lo bueno que ellas llevan dentro”) y a partir de sus expectativas.

Entonces, el programa tú intentas adaptarlo al tipo de persona que tienes delante (E03-A216)

Claro, en cuanto profesora sería yo la que me tendría que adaptar, sea en un sitio o sea en otro, a las personas que tienes delante. (E03-B21)

Sobre todo al principio, aunque dialogamos bastante, doy espacios a que se dialogue bastante, y vas oyendo... Es muy importante escuchar al alumno: qué expectativas tiene, por qué ha venido al centro,

qué es lo que desea encontrar, en qué situaciones o qué es lo que espera que se le ayude. Cada una en voz alta va expresando y ves la gente cómo así un poco solapadamente lo que desean es encontrarse con ellas mismas. No te lo dicen con estas palabras, pero tú vas viéndolo. Por las expresiones que van diciendo, ves que la autoestima es muy importante, muchísimo, a todos los niveles y a todas las edades. En ésta quizá, porque están en el 'sube y baja' como yo le llamo, esto es muy importante. Vas viendo a través de las expresiones que van diciendo lo que esperan y por qué han venido. Intentas entonces, dentro de esa labor educativa, ir cubriendo esas expectativas que ellas de alguna manera esperan. (E03-B51)

Si esto tú lo vas logrando poco a poco con la gente que tienes delante, creo que es un paso muy importante para que luego te admitan todo lo que tú tengas que impartirles como profesora o como lo que fuera. (E03-B45)

Los demás tienen que descubrir que tú cuando estás hablando con ellas... o que, a través de ese trato, no solamente le estás exigiendo un trabajo, sino que le estás exigiendo... o, por lo menos, intentas inculcarle una educación, un respeto hacia las demás personas que están trabajando con ella y un respeto también hacia mí. (E03-B47)

Creo que depende muchísimo la actitud que tú tengas ante ellas, que ellas capten lo que tú quieres un poquito. Siempre hay quien le cuesta más, pero te vas dando cuenta de que a nivel general van captando lo que tú esperas... (E03-B49)

b) Educar personas: la relación educativa

La clave central es que se trata con personas, y la relación personal educadora / alumna es en sí misma educativa, en la medida en que proporciona experiencias positivas y de escucha. Este talante se aprende sobre la misma experiencia, se va descubriendo en el día a día, porque, además, depende del tipo de personas con las que estés. Para MN se trata de algo que siempre le ha atraído, incluso en su propia experiencia como alumna.

AM, que es pedagoga, me dice que 'Madre mía, dónde se quedan todos los libros para tratar con estas personas' (E03-A304)

Eso se va aprendiendo con la práctica, porque todo el mundo empezamos desde cero, porque puedes tener una preparación muy buena a nivel de tu trabajo, pero luego tratar con personas no es lo mismo que tratar con papeles o con telas. (E03-B115)

Yo la referencia más clara y más bonita que tuve en mi vida, la tuve siendo alumna en Alicante. [...] El trato con las alumnas... la forma, diríamos, como tú te acercabas a ellas. Había una familiaridad muy bonita, y luego también veías que transmitían una alegría y una forma de vivir que no habías estado acostumbrado a ver de una forma tan evidente. (E03-B147)

La idea central es posibilitar que surjan vínculos de confianza y apoyo por medio de los cuales las jóvenes se sientan reconocidas y se abran al proceso educativo. Establecer una comunicación cara a cara, entre personas que se preocupan unas de otras, de manera que la misma relación actúa dignificando a los otros. La grandeza doméstica se expresa en esa preocupación por cuidar a los pequeños y hacerlos participar de la grandeza a través de esa relación de cuidado. Además, la cuestión ya mencionada de la vocación se vincula aquí con la inexistencia de límites en la dedicación de la educadora a establecer esas relaciones que, al referirse a la persona en su integridad, no son programables o reducibles a límites horarios ("si es necesario quedarse a hablar, te quedas").

Que para mí lo importante es ella como persona; yo no soy para ella como un profesor... diríamos como puede ser otro. Siempre he tenido claro que para tú llegar a una persona tienes que ser primero una persona cercana, humana, que te interesas primero por la persona. Después ya vendrá todo lo que tiene que venir. De hecho, lo captan. Ellas no te sabrán decir después con palabras otras cosas diferentes, pero captan que tú has llegado a ellas como persona. (E03-B39)

Primero, tienes que ver que las personas te tienen que encontrar como una persona cercana. Si eso se va dando de entrada, no es por 'ganártelas', como se suele hablar vulgarmente, sino que la otra persona descubre que tú eres alguien con quien puede contar en cualquier momento, que sobre todo en estas edades es de capital importancia. (E03-B45)

Esto es un proceso que vas conociendo a la persona. Entonces, cuando tú la vas conociendo, ya sabes qué puntitos le dan... entonces, claro que vas entrando. Luego ella misma, en conversaciones que has tenido con ella, ha ido reconociendo que muchas cosas las hacía para llamar la atención... Que tú ya lo veías, pero tú en una clase a la chavala no la puedes... tiene que ser toda una labor lenta aparte, que la experiencia te va enseñando un poquito la técnica también... (E03-A302)

O sea, el diálogo personal... eso es continuo, y es lo que valoran... porque de hecho muchas veces las oyes porque van hablando: 'Es que aquí te preguntan, aquí se interesan...' (E03-A370)

Además, se apunta la cuestión de la importancia de distinguir cuándo se está en clase y cuándo se está fuera (en consonancia con lo que Foucault (1975) llamó principio de clausura, propio de una disciplina doméstico-industrial): dentro reina el orden y el respeto al lugar y a la tarea de cada cual y fuera se establece otro tipo de vínculos de confianza. Básicamente, se trata de educar para "saber estar", algo propio de un orden doméstico de grandeza. Aunque también se puede señalar un planteamiento híbrido: por un lado un planteamiento integral (se educa siempre, más allá de las diferenciaciones de espacio y tiempo y por medio de la relación), y, por otro lado, ese planteamiento se ve afectado por una concepción disciplinaria (clausura) que aporta la diferenciación de espacios y tiempos en la definición de la conducta esperada del aprendiz³². Aprender a diferenciar los momentos de trabajo y descanso, y el modo de relación con cada cual según el momento, forma parte de un proceso de socialización básica –funcional- para el trabajo, pero también para el mundo adulto en general, en el sentido del crecimiento en la adecuación entre la persona y su entorno (maduración).

Yo en la clase como profesora, y fuera de horario de clase como amiga. También en la clase soy amiga, pero quiero... ellas saben distinguir muy bien cuándo es tiempo de trabajar a cuándo es momento de distensión. (E03-A374)

Y luego... por ejemplo, los viernes nos dedicamos a limpiar todas las máquinas y si da tiempo comentamos un poquito cómo va el curso... Por ejemplo, si a veces el ambiente está... 'volao', pues hay que llamar la atención. Entonces reflexionamos un poquito: 'A ver, ¿este comportamiento por qué...? No sé, yo comprendo que vosotras a veces venís calientes, pero no tenemos por qué pagarlo en la clase, sino... Hay otras formas...' (E03-A362)

Si la cosa está muy fuerte, entonces digo 'Todo el mundo a parar la máquina, vamos a ver... ¿Qué es lo que está pasando? [...] porque si no, no hacemos nada. Entonces paramos, dialogamos... se soluciona si tiene solución... y si no, bueno, pues las que tengan algo que no... pues hablan luego conmigo e intentamos aclararlo... porque a veces pues han hablado de una, o una viene con... lo que pasa con estas cosas ¿no? Pues bueno, cuando se puede se hace comunitario, porque ha pasado entre

³² El modelo educativo doméstico de MN, sin embargo, pese a reconocer la importancia que tiene la adaptación a un espacio-tiempo en la formación, no es un modelo disciplinario. Ella advierte que la disciplina corporal es crucial para el trabajo que enseña –la postura, la espalda...-, pero se resiente de la dureza de un sistema en que los requisitos de la máquina se imponen sobre las necesidades de la persona.

En la confección industrial, tú a las chicas las preparas para estar haciendo siempre lo mismo en un taller... que es duro... [...] Como nuestro trabajo aquí es más bien para este tipo de trabajos, el que las chicas se sientan aquí a gusto... Porque yo no las tengo todo el día haciendo lo mismo, cosa que en un taller lo van a hacer... (E03-A390)

Entonces, al principio conjugamos clase teórica con clase práctica, para que no les sea muy pesado. Porque al principio la espalda se cansa. (E03-A234)

todas... Si es entre dos o tres, pues 'Fulanita y Fulanita quedaros, que luego hablamos'. Es también un poquito a nivel personal lo que intentas... la labor es ésa. (E03-A366)

Siempre hay quien le cuesta más, pero te vas dando cuenta de que a nivel general van captando lo que tú esperas que ellas vayan poco a poco realizando: ese trabajo de un oficio con la cercanía de que pueden preguntarte en cualquier momento sin ninguna formalidad. Eso sí, sin faltarnos ni ellas ni yo al respeto, por supuesto. Cuando hay alguna persona que, por lo que sea en el trabajo o en casa, por su forma de relacionarse en otros sitios, viene un poquito... no sé cómo decir... con la cabeza un poco grillada, al juntarse con una mayoría, o al menos con un término medio que ven que esto se respeta, se van adaptando. Se van dando cuenta que ellas cuentan como personas ante la profesora... o mejor dicho, no ante la profesora, sino ante esta persona que quiere enseñarles un trabajo. Por ese lado... por supuesto que, al principio, todo el mundo sin conocernos se guarda. Pero ya, cuando la confianza se va desarrollando a lo largo del curso, ya tienes que ir un poquitín marcando pautas. (E03-B49)

Esa relación debe también poner en claro quién es la responsable de la buena marcha del taller, destacándose la importancia del respeto a la figura de autoridad, sin que se explicita ninguna contradicción entre esto y la cercanía mencionada (el posible conflicto entre ambas dinámicas se resuelve apelando a un proceso en el que se genera confianza y conocimiento mutuo). Se trata de un tipo de autoridad doméstica, paternal, cercana.

El año pasado, cuando vine, había algunas que me contestaban... cuesta. (E03-A288)

Ella lo que quería era ganarse a la clase... y claro, te las revolía por todos los sitios. Cuando tienes una persona así, o te la ganas... y no sabes cómo... porque, por otro lado, como tú intentas hacerla responsable de su tiempo y también que respete el tiempo de las demás, pues de momento ya tampoco entras... No puedes ceder, porque tú eres la educadora: eres la responsable de todo el centro, de todo el grupo que tienes... Entonces, el ir ganándotela poco a poco cuesta... (E03-A296)

La relación educativa se presenta como elemento de satisfacción –lo más gratificante- y desarrollo de la vocación -preocupación por las jóvenes- incluso por encima de la enseñanza técnica del oficio. La clave de la experiencia laboral de MN no son las máquinas de su “oficio”, sino las personas con las que trabaja. Por eso se define a sí misma como educadora, y no como profesora de un oficio.

[¿Tu trabajo es ser profesora de corte y confección?] Además de educadora, ¿eh? Para mí super importantísimo es el trato personal con las personas; eso es fundamental. No solamente es un trabajo frío y árido y punto... cumplo y punto. No, el trabajo sobre la educación de las jóvenes, sobre todo de las jóvenes que tengo ahora, o de cualquier persona en concreto, es primordial para mí. (E03-B29)

Sí, porque es una labor personal con la gente. Porque bueno... prepararlas para un trabajo, pues se pueden hacer tantos ¿verdad? Pero la labor de educación de la persona... de escuchar a la persona... es una labor muy bonita. (E03-A372)

La más difícil es hacerles trabajar. La más fácil... bueno, la más fácil en el sentido de más gratificante, hablar con cada una personalmente (E03-A368)

Bueno... rezar por ellas... para que, donde yo no llegara, que llegara Dios. Porque es que hay personas que cuestan... (E03-A290)

Les pasé una hoja anónima, para que cada una también evaluara cómo se ha encontrado, qué fallos ha encontrado en mí, para que yo pueda corregirlos para el próximo curso, para las próximas personas que tenga. Ha sido muy positivo porque, además que me expresaban que se han sentido muy a gusto, cada una de ellas ha contado para mí. Mira, me emocioné y todo... porque, fíjate tú, de esta persona que no lo ha expresado en alto, y cómo ha sido capaz de escribirlo: se ha sentido querida por mí tal y como ella era, por encima de los fallos y de alguna pequeña contestación que en algún momento se escapó. Y yo decía: '¡Fíjate tú!'... Solamente por este hecho, ya lo creo que súper positivo, muchísimo. (E03-B63)

c) Educar a jóvenes con dificultades

El servicio en el que se desarrolla la labor de MN se centra, además (como comentamos al hablar de la vocación y el carisma comunitario), en educar a personas con dificultades, y esto, sobre todo, en dos sentidos: son personas con una experiencia vital muy infantilizada, carente de elementos de maduración, lo que da lugar a personas “flojas de voluntad”; y son también personas con una experiencia escolar de rechazo o fracaso, lo que supone unos niveles de autoestima muy bajos.

En primer lugar, se trata de personas con una importante inmadurez, lo que se traduce en falta de voluntad, de perseverancia, de hábitos de trabajo y de disciplina. MN insiste en que el problema central es esa falta de madurez de las jóvenes, por lo que su necesidad básica es, en definitiva, tener experiencias que les hagan crecer. Esa inmadurez se asocia en este discurso a factores como la edad, la falta de voluntad, una vida con las necesidades básicas cubiertas (tenerlo todo hecho), la falta de control por parte de las familias... Se trata de elementos propios de una jerarquía doméstica de la grandeza. La idea que hay detrás de muchas de las afirmaciones de MN es que, cuando la vida aprieta a las personas, éstas maduran. Estas jóvenes necesitan crecer para aprender a manejarse en el mundo adulto. Esta inmadurez, que es el reto principal, también es lo que más le irrita a MN, que encontraba más sencillo trabajar con gente con las cosas más claras (en experiencias educativas anteriores).

[Lo que más le ha costado] 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... (E03-A284)

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... (E03-A286)

Claro, yo les meto mucha caña, porque son trabajos fuertes. Y la gente joven hoy día... no hablo en general, sino que a algunas les cuesta mucho meterse... Sobre todo estas chavalas que... a ver, no es que sean de un nivel alto, sino más bien de mediano para abajo... pero claro, lo tienen todo... los padres se matan como se sabe a trabajar para que no les falte nada... Y, en fin, pues les cuesta... (E03-A50)

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. Así un poco... (E03-A136)

No, no, porque ellas a lo que no están habituadas es a un trabajo, el que sea... no están habituadas. Lo importante es el habituarlas, el mentalizarlas de que en la vida hay que esforzarse para el trabajo que sea, porque suben un poco flojas de voluntad. Todo lo tienen hecho, y todo lo que supone esfuerzo para ellas es un problema. Ha habido algunas que, como lo necesitan porque en casa van muy justas, lo valoran de otra manera muy diferente. No les importa, ellas quieren trabajar y para ello se preparan. Eso ya es un motivo que ellas llevan dentro: si no quieren estudiar, tienen que buscarse un trabajo. (E03-B257)

Por otro lado, MN se queja ante el poco valor que las jóvenes dan al tiempo, que no aprovechan, lo que implica perder oportunidades para crecer y situarse en el mundo adulto: es fundamental no dejar “pasar la vida” sin aprovecharla, cuestión que a MN le resulta especialmente grave y le mueve a la urgencia en su labor.

Lo único que protesto es cuando veo que una chavala, pudiendo aprovechar el tiempo, lo pierde. Eso me duele... me duele, porque como educadora veo que, aunque la chavala no lo vea, yo lo veo... que los años se pasan rápido. Quisieras, como una madre, no meterle pero sí inculcarle esa necesidad de formarse, esa necesidad de hacerse útil en la vida, de no ser una veleta que va de aquí para acá, y depender luego de que el marido trabaja o no trabaja, si gana o no gana... que aprenda a valerle por

sí misma. Eso te quema por dentro, es como un fuego que está ahí ardiendo y que desearías metérselo a quien fuera. Eso es lo que más me pesa. (E03-B239)

Estas ideas acerca de las jóvenes de los PGS se plantean claramente en contraposición con las necesidades y posibilidades de otro colectivo con el que también ha trabajado MN en talleres profesionales: mujeres de más edad, con cargas familiares, que han tenido que salir adelante, y que necesitan trabajar con urgencia. Si las anteriores necesitaban una intervención educativa que impulsara un proceso de maduración, éstas necesitan aprender un oficio con el que encontrar trabajo. Incluso su motivación, fuerza de voluntad y capacidad de resistencia a la frustración permite mantener otro ritmo de trabajo en el curso, mucho más adecuado para lo que les espera en las empresas. Con ellas se puede “hacer algo más” con respecto al oficio.

Porque al trabajar es distinto. Ya te digo que, en los otros cursos de TFILes, quieren un trabajo... y bueno, todo el tiempo que tienen es poco... Y les dices que ha llegado el descanso, y te dicen ‘Espera un momento, que acabo esto’. A éstas les dices ‘Ya es la hora’, y salen pitando... lógico, la diferencia es mucha. (E03-A332)

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. (E03-A350)

En tres mesecitos y algo que duran los TFILes, no se llega a tanto a nivel personal. A nivel de trabajo sí, porque la persona ya viene con otra edad diferente, viene más motivada a encontrar un trabajo de inmediato porque ya sabe que lo necesita urgente. El tiempo lo aprovecha entonces el doble. (E03-B65)

No es lo mismo que venga una que está casada y que tiene tres hijos y que tiene al marido con trabajo temporal, que lo necesita rápido para un trabajo porque no llega, a una que viene porque quiere ir formándose, a ver si esto es lo suyo. Las motivaciones que tienen son muy diferentes: así como las otras vienen marcadas por un fracaso escolar mucho más acentuado, éstas vienen por un tipo de trabajo con urgencia. (E03-B69)

[Y la gente que viene a los TFILes, ¿es capaz de aguantar ese ritmo de trabajo tan intenso?] Sí. Cinco horas además. Se ponen a las ocho y acaban a las dos, con media hora de descanso. Tienen alguna hora de taller, de clase complementaria, porque también conviene que la formación intelectual también sirva un poquito a nivel cultural. Vienen con una cultura muy bajita algunas, sobre todo si son madres jóvenes que se dejaron la básica -entonces la EGB-, y ni se sacaron graduado ni nada. Se han puesto a limpiar o cualquier tipo de trabajo porque necesitaban dinero para comer. Te encuentras con personas de éstas que, además, tienen necesidad de formarse más porque la vida les ha llevado por otro derrotero. Lo que pasa es que, claro, en tan poco tiempo se les atiborra de un montón de cosas. (E03-B73)

Ese énfasis en la importancia del esfuerzo en la vida, de la perseverancia ante la dificultad, del aguantar, dada la falta de voluntad que se percibe en las jóvenes, aparece como especialmente relevante en el tipo de trabajos –duros, repetitivos e inestables– hacia los que se dirigen. Desde una perspectiva doméstica se plantea que el saber estar será la base de la posterior productividad y de su posibilidad de encontrar un trabajo. Por eso se insiste, al hablar de la labor formativa, en la adquisición y refuerzo de hábitos de conducta (eso sí: funcionales) que se consiguen por medio de repetición (de acuerdo con un compromiso doméstico-industrial que plantea la eficacia de los buenos hábitos). Antes de aprender los rudimentos del oficio es prioritaria la creación de hábitos (por medio de la reiteración) o el manejo responsable del tiempo (cumplir un horario y no perder el tiempo, ni dejarse distraer). En ese sentido es significativa la crítica que se hace a los cotilleos –

elementos propios de la decadencia del orden doméstico- como una forma de “dejarse llevar” y de “no saber estar”. También se habla de la importancia de mostrar a la joven la utilidad de la tarea que realiza, de cara a su motivación.

Ha habido un camino... un camino de lucha, porque es un poquito duro el tener que habituarlas a un esfuerzo personal... Porque si estas chavalas pues... no sé cómo decirte... A mitad del curso ya empezaron a faltar a clase... y todo esto. Han vivido un poco a su aire... 'Hoy voy, hoy no'... o sea, un poco informal... los padres se van a trabajar, no se enteran de la mitad de las cosas... Pues bueno, entonces el volverlas a habituar 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... (E03-A58)

Porque para mí es positivo el reincidir continuamente... no machaconamente, que es muy distinto: una cosa es machacona, y 'lo tienes que hacer por la fuerza, y punto', y la otra es motivándoles. (E03-A60)

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. Aquí es de iniciación, pero luego allí es de práctica total. Y claro, pues tienes que motivarlas. Explicarles para lo que les va a servir después este trabajo... 'Primero, para someterte a un horario... todas las personas que entran a trabajar se levantan a una hora y van al trabajo a esa hora, no van tres o cuatro o cinco o diez minutos más tarde...' Habituarlas a un horario, que les cuesta... (E03-A370)

El hecho de tener que venir a un centro, someterse a un horario que ellas han elegido... porque aquí sí que no vamos a buscarlas a sus casas para que vengan, no tienen ninguna obligación. Ellas lo han elegido personalmente, pensando: 'A ver si este trabajo me va... No lo conozco, voy a decidir por mí misma'. Y ver que a lo largo del curso han ido frecuentando el centro muy asiduamente... (E03-B63)

Les informas un poquito también y las preparas a que sean ellas mismas siempre, que no se dejen influenciar por nadie, a que tengan claro lo que quieren, que se dejen de chismorreos y de jaleos, porque siempre hay [...] o por poner la zancadilla, o estas cosas. Son chicas jóvenes y de esto no entienden nada. Entonces, un poquitín sí que les explicas. Ellas tienen que tener claro a lo que van y, con mucha educación, decir: 'Mira, no me interesa, yo sigo mi trabajo y punto'. (E03-B285)

En segundo lugar, las jóvenes parten de una experiencia de fracaso y pérdida de autoestima, especialmente por una mala experiencia escolar, de carácter academicista, desmotivador y estandarizador, que se critica. Esto implica la necesidad de darles apoyo, estímulo y motivación: que tengan experiencias que les ayuden a valorarse más, a descubrir que son útiles y capaces de hacer cosas (viendo resultados, insistiendo y aguantando ante las dificultades, recibiendo la recompensa, reconocimiento o felicitación de los educadores...).

Se trata de alumnas con una mala experiencia escolar, que les ha desmotivado hacia el esfuerzo y el estudio. En cambio, desde el PGS se resalta el énfasis en la reconocer logros, en la medida en que ver resultados es un elemento de motivación, al descubrirse la joven capaz de hacer cosas útiles.

O sea, el levantar lo que traen de negativo en su persona... eso cuesta. (E03-A348)

Se han motivado mucho más, se encuentran más útiles en este mundo, y eso es muy rico. (E04-B63)

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'. O sea, son expresiones que van soltando y dices 'Qué bonito que es que a la gente se le vaya valorando en lo poquito que pueda ir dando, en vez de echar tierra...' (E03-A54)

Porque son chicas... pues eso, que vienen de centros que no les ha ido bien... 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... (E03-A52)

La indecisión la llevan porque llevan tanta desmotivación interior de que no sirven, no le ven salida... Claro, el volver otra vez a levantar esa parte positiva que todas las personas llevamos, pues es eso... un granito de arena cada día. (E03-A80)

De la misma manera, se insiste –frente a la escuela estandarizada- en la necesidad de adaptar enseñanza (métodos y tiempos). Especialmente, se indica la importancia de no escatimar tiempo para facilitar apoyo extra a las jóvenes con más dificultades, de acuerdo con lo que se explicita al hablar del carácter integral –sin límites, que te “coge entera”- de la vocación.

Algunas te dicen que no les gusta estudiar, pues lo que te vas enterando de lo que van expresando es que no les han hecho gustar las asignaturas... De hecho con la otra profesora varias veces hemos comentado... ‘Es que ahora me están diciendo que ojalá les hubieran explicado las matemáticas así, porque es que ahora las entienden y les está gustando’. (E03-A76)

Yo directamente no he estado dando clase en colegio, pero sí he oído comentarios de hermanas... pues que a veces a éstas que tienen más dificultad, hay que echarles una mano aparte, y si esa mano no se les echa aparte, la chavala se va desmotivando, desmotivando, desmotivando... Si en una clase son equis alumnos los que hay que atender, y éstas pues... ‘Con que no des mucho trabajo, maja, pues ale, tira para adelante... y ya que acabe, y a tomar otra decisión en tu vida’. (E03-A78)

Entonces claro, éstas que han ido un poquitín más flojas, o les ha costado más, yo les doy la oportunidad de que por las tardes... quitando lunes y martes, que tienen que venir, los demás días pues pueden venir. De cuatro a seis, pueden venir para ir adelantando faena. Luego, si a una le cuesta algo más, si por la mañana no puedo atenderla... pues por la tarde que venga, que yo se lo explico para que ella sola la entienda. O sea, mi intención es que aprendan, mi tiempo está dedicado para ellas, ¿sabes? (E03-A214)

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. (E03-A342)

Yo la evaluación que hago es continua, porque cada una va a un nivel diferente. Empezamos todas igual, pero luego es como una carrera: unos corren más, otros menos... el trabajo es muy individual y muy personalizado con cada una [...] Esto es un trabajo de una en una. Yo no vengo todos los días y digo ‘Esto se hace así’. No, no... una por una. (E03-A358)

d) Educar para el mundo adulto

Es importante que la experiencia educativa sirva de algo a las jóvenes: fundamentalmente para crecer como personas (lo que ella, como educadora, ve como objetivo prioritario), pero también para conseguir trabajo (objetivo explícito de muchas alumnas) o incluso para aplicar los conocimientos a nivel casero. “Los que pueden” acaban por encontrar trabajo (aunque sea temporal, pero es un modo de empezar el itinerario de inserción laboral), “los que no llegan”, por lo menos, pueden crecer personalmente, lo que es fundamental para su futuro, para el que han de aprender a “manejarse por sí mismas”.

No solamente a nivel de trabajo, porque tenemos claro que las personas que valen para este tipo de trabajo, encuentran trabajo. Para la que no, al menos ha servido para crecer primero como personas; para también, de alguna forma, no estar metidas en casa sin hacer nada, que éste es otro problema que te vas enterando que la gente... la madre o eso no trabaja y se quedan ahí. (E03-B63)

Entonces... a la que le sirve para un trabajo, pues muy bien. Y la que no, le va a servir para ella. De hecho, alguna ya está viendo de apuntarse para sacarse el título de corte. Porque luego con cualquier retal de tela se confeccionan ellas la prenda que quieren, como quieren y a su gusto. (E03-A390)

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? (E03-A46)

Sí. Aquí ya se lleva muchos años trabajando y la gente ya tiene... Cuando vienen es porque han oído que una vecina está trabajando. [...] La mayoría vienen ya sabiendo que pueden encontrar trabajo, excepto alguna que a lo mejor no. (E03-B79)

El reconocimiento de estas personas que vienen en cuanto a una autoestima bastante flojillas a nivel personal, para mí es esencial, porque a través de ahí empiezan a surgir otras cosas. (E03-B61)

Que sepan valerse por sí mismas, esto es muy importante, y que si tú puedes sacarte el graduado escolar en dos años o en tres, no importa el esfuerzo, va a ser una riqueza para ti y para que luego, el día de mañana no estés dependiendo de un hombre o de lo que fuera. (E03-B243)

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 otra vez a la Conselleria. (E03-B65)

En este sentido, podemos recordar aquí lo ya mencionado acerca de la comparación entre las alumnas que asisten a los PGS, más jóvenes y necesitadas de maduración, y las que asisten a los TFIL, cuyo objetivo, marcado por necesidades más urgentes –y más “adultas”–, es acceder cuanto antes a un puesto de trabajo. Las posibilidades y necesidades que ambos casos plantean a la tarea educativa son diferentes. Por un lado se da énfasis a la relación educativa y al trabajo como espacio para posibilitar experiencias de maduración, en el caso de los PGS, con un planteamiento más doméstico. Por otro lado, se le da más importancia al ritmo de trabajo y a la productividad al referirse a unos TFIL que intentan reproducir en mayor medida la dinámica de la empresa, y que MN describe con un tono más industrial.

Porque, en su discurso, MN muestra una representación del mundo laboral que sí podríamos interpretar desde un orden industrial: eficacia, productividad, rendimiento... son claves en torno a las que describe el mundo del trabajo. Pero la cuestión es que no sigue esa lógica industrial a la hora de plantear la tarea educativa, ni en su evaluación de las jóvenes de los PGS, sobre las que muestra una preocupación de tipo diferente (plantear la faena de forma que no se cansen, que lo pasen bien, que tengan experiencias positivas...).

En la confección industrial, tú a las chicas las preparas para estar haciendo siempre lo mismo en un taller... que es duro... Pero bueno... la que está haciendo pizzas las está haciendo todo el día, la que está sirviendo cafés está sirviendo cafés... Como nuestro trabajo aquí es más bien para este tipo de trabajos, el que las chicas se sientan aquí a gusto... Porque yo no las tengo todo el día haciendo lo mismo, cosa que en un taller lo van a hacer... Porque ellas, por ejemplo, aquí si tú les das una prenda entera, te la saben confeccionar... [...] Entonces el que hagan siempre lo mismo no es problema, porque hay un sueldo por delante... ¿qué más les da?... están sentadas... Es cansado, pero bueno... todos los trabajos son cansados ¿no? (E03-A390)

Entonces claro, éstas que han ido un poquitín más flojas, o les ha costado más, yo les doy la oportunidad de que por las tardes... quitando lunes y martes, que tienen que venir, los demás días pues pueden venir. De cuatro a seis, pueden venir para ir adelantando faena. Luego, si a una le cuesta algo más, si por la mañana no puedo atenderla... pues por la tarde que venga, que yo se lo explico para que ella sola lo entienda. O sea, mi intención es que aprendan, mi tiempo está dedicado para ellas, ¿sabes? (E03-A214)

A estas chavalitas que vienen, tú no les puedes meter una cantidad de cosas difíciles, porque no. (E03-A216)

A pesar de eso, se explicita la dificultad que tiene el acceso al mercado laboral, especialmente en un sector en que las condiciones son duras, rutinarias e inestables. Se considera que hay que adaptarse a ese mundo con realismo –no por gusto-. Por eso mismo, MN considera importante el reforzar la autoestima como modo de preparar para ese mundo precario, facilitando la capacidad de adaptarse a él (es decir, aumentando la capacidad de resistencia a la frustración de las alumnas). Madurar prepara para el mundo adulto, aunque sea un mundo precario, que es el que espera a estas jóvenes. De hecho la posibilidad de “ascender” socialmente no se plantea como posibilidad ni como elemento para la motivación personal. En un orden doméstico la movilidad social no tiene lugar, ya que cada cual ocupa el espacio que le corresponde, al que hay que adaptarse y en el que hay que aprender a estar.

Hoy por hoy quieren todas trabajar ya [...] Algunas porque no quieren estar dependiendo del dinero de los padres; quieren, de alguna forma, organizarse ya un poco su vida. También porque todas están desando comprarse el coche en cuanto empiecen a ganar dinero, ir ahorrándolo para el coche. Es también un poco la mentalidad que hay hoy en día... luego verán la realidad que hay, que eso no es tan fácil porque los trabajos son solamente de poco tiempo [...] Aunque se lo digas, si ellas no lo van viviendo luego es muy difícil. A medida que se van dando cuenta de lo que cuesta ganarlo, entonces ya van más despacio. (E03-B91)

Yo lo quiero hacerles ver es lo difícil y lo costoso que es encontrar un trabajo hoy, sea de la clase que sea. Cuanta menos preparación tengan, más difícil les va a ser, porque hoy para todo piden un mínimo de conocimientos. A casi todas les están pidiendo que tengan el graduado. (E03-B249)

A mí de hecho no me gustaría tenerlo que mentalizar. No me gustaría que la gente entre en un sitio para que la exploten, por supuesto que no. Pero es que, dada la realidad que hay, no puedes engañarlas. Lo que ellas sí que tienen que ir con los ojos bien abiertos y eso lo van a ir descubriendo a lo largo de la vida, que no se aprovechen de ellas. Si tú trabajas tanto tiempo y te tienen que dar tanto por eso que trabajas, que no te engañen pidiéndote más y que no te lo paguen, no. Eres tú la que tienes que espabilar, porque no vas a tener a la profesora que vaya detrás o a fulanito. (E03-B259)

Pero no puedes hablarles de las nubes. Tienes que hablarles de la vida real, y la vida real es esa [...] Hay trabajos duros en todos los sitios. (E03-B261)

Creo que la oportunidad que tienen es ir probando muchas cosas, porque estables hay muy pocas. Eso les da una inseguridad también, porque terminan esto y ¿ahora qué? A patear otra vez la calle, a buscar, currículum por aquí, currículum por allá... Y eso, claro, quieras que no... o ellos se van mentalizando y lo van asumiendo y ya no les crea problemas, porque dicen 'Termino esto y a buscar otro', y también es una solución... o aquellas personas que están anhelando toda su vida un puesto fijo para no tener que estar para aquí y para allá, depende. (E03-B265)

Claro. Si yo tengo la autoestima fuerte, seré una persona fuerte y lucharé. Si se me cierra esta puerta, me busco otra. Pero si yo no la tengo, 'No valgo, no valgo, no valgo', me cierro ahí y me quedo en casa. (E03-B267).

2.4. Análisis del caso E04: AM

AM tiene 25 años, y hace uno y medio que se licenció en Pedagogía. Nacida en el seno de una familia que se dedica a la venta ambulante, su infancia transcurrió por diversas poblaciones hasta que, cuando ella había de comenzar el instituto, se asentaron en las cercanías de Valencia. La familia de AM es muy musical, y también muy religiosa. Tiene dos hermanos: la hermana, ya casada, (“en uno de los viajes, mi hermana se quedó en Albacete”) da clases de música, y su hermano continúa con el negocio de venta ambulante de su padre. AM vive en casa de sus padres con su hermano menor. Estudió Magisterio con beca en la Escuela de Magisterio del Arzobispado, y luego hizo el curso-puente a la licenciatura de Pedagogía. Durante el tiempo de estudiante daba clases particulares, para sacar algún dinero con el que “ayudar en casa”. Tras haber trabajado como profesora de música de primaria en dos colegios concertados, ahora hace un año que AM trabaja en la asociación *Julia Merino* como formadora de básica del PGS. Tiene un contrato por obra y servicio que acaba a final de curso y que no cubre una jornada completa. Pese a ello, y pese a que está trabajando con cierta continuidad desde antes de acabar la licenciatura, AM lo considera sin vacilar el mejor trabajo que ha tenido en ese proceso de búsqueda que implica una sucesión de empleos diversos, “hasta que encuentras tu lugar en el mundo”.

2.4.1. Su papel como educadora

AM se define a sí misma como “pedagoga”. Una dimensión que atraviesa su discurso se refiere a esa condición de “educadora profesional”, titulada reciente y con unos estudios específicos –aunque luego éstos se valoren como insuficientes desde la práctica-. Esto también se refleja en la importancia concedida a determinadas prácticas propias de los profesionales de la educación, tales como la elaboración de programaciones o materiales, de acuerdo con una concepción industrial de las cosas. Se advierte en el discurso que el “origen” profesional de AM es una matriz de formación técnica –universitaria- que comparte esa concepción industrial de la educación como “saber hacer”.

Sin embargo, pese al énfasis que pone en esas prácticas, señala que no son las más importantes: le gustan menos, y desde luego no se identifican con “lo que necesitan las alumnas”; más bien son solo un medio –pero que tiene muy incorporado a su dinámica personal-. En este sentido, el discurso se sitúa, más bien, en un orden doméstico, que se convierte en el centro de la explicación que AM da sobre su experiencia. Se trata de un discurso, como veremos, mucho más en consonancia con el discurso de su compañera y con lo que parece configurarse como el enfoque educativo de la entidad en cuestión –en la que AM lleva tan sólo un año-. La importancia de la relación personal como clave educativa, de “educar personas” y de acompañar procesos de maduración y desarrollo personal, va en esa línea. Así, encontramos un compromiso entre una base formativa –como educadora-industrial y los planteamientos domésticos referidos.

a) Educar para el desarrollo personal

Así, el discurso se articula en torno a la idea de la educación como medio para el desarrollo personal de las jóvenes. A lo largo de la vida (hay en su discurso una concepción doméstica del ciclo vital, vinculada a la grandeza que se desarrolla con la edad y la madurez) las necesidades educativas van cambiando. El mismo sistema educativo es una muestra de esto, a través de sus diferentes etapas. AM lo señala como algo experimentado en sus inicios laborales, al haber podido trabajar en diferentes niveles educativos: infantil, primaria, academias, PGS. Esa categorización plantea diferencias en el papel que el educador tiene en cada momento evolutivo, siendo el trabajo con los jóvenes un reto de especial importancia para AM. Con ellos, el educador debe establecer ya un vínculo de entendimiento que será la base del acompañamiento hacia su vida adulta. Y eso le parece enriquecedor para su experiencia como educadora.

He estado en todos los sectores de la vida de una persona. Es decir, empecé trabajando con la Educación Infantil... O sea, la educación es muy diferente según la etapa en la que se encuentra un ser humano. Entonces, la Educación Infantil me enseñó unas cosas, una manera de educar. Luego la Educación Primaria me enseñó otras muchas, muy diferentes. Y ahora, con adolescentes y jóvenes, pues es una manera muy diferente de ver las cosas, de enseñar... de dar todo aquello que tú tienes, intentar transmitirlo. Es muy diferente un niño que un joven o un adolescente. Para mí... lo que más me satisface como educadora es más lo que es la etapa de la adolescencia y de joven. Creo que hay mucha necesidad hoy en día en ese sector. Quiero decir, simplemente con lo que es la enseñanza 'reglada' entre comillas... el instituto, educación secundaria... pues no es suficiente para llegar a suplir todas las necesidades que tienen. (E04-A72)

Sí, las edades muy diferentes, pero como educadora siempre. Si no es de música, es de tutora, si no es de otra cosa... pero siempre en la educación. (E04-A108)

Ya te digo: desde que empecé a estudiar primaria, incluso estudiando primaria, sabía que no quería cursos de primero o segundo sino más mayorcitos, que ya me entendieran y un poco... Siempre he tenido esa necesidad de enfrentarme a ese sector y, cuando ha ido pasando el tiempo, me he dado cuenta de que sí, que era la adolescencia lo que más me llamaba la atención y el momento que creo que necesita, hoy en día, más. Este año desde luego que me he sentido muy bien, muy identificada y me he encontrado un poco en tesitura. (E04-B101)

Pues trabajar con la necesidad... ahora mismo en cuanto a juventud, hay muchas necesidades. (E04-A270)

Aún así, en el discurso de AM también se entrevé la existencia de otro elemento de jerarquización, de índole más social –frente a la edad- y que, sin ser explícitamente mencionado, nos remite a las diferencias de clase, de procedencia y de nivel sociocultural. Se trata de la percepción de que la inmadurez de las jóvenes de los PGS –a diferencia de otras jóvenes- debe mucho a factores ambientales, como el nivel sociocultural de las familias, un entorno deteriorado, que da lugar a determinadas formas de vivir que son motivos de su exclusión y fracaso en el mundo escolar. Este orden de jerarquización complementa el de la “maduración por la edad”, introduciendo un elemento más de asimetría entre AM como educadora y sus alumnas (no sólo es que ella sea mayor, sino que su grandeza se debe también a su mayor nivel sociocultural). Aunque el discurso se mantiene sobre la afirmación de la fe en las posibilidades de las alumnas, esa asimetría parece influir de cara a una cierta minusvaloración de sus aportaciones a la relación y un bajo nivel de expectativas sobre sus posibilidades de futuro (lo que, por ejemplo, se muestra en la alegría con que se celebra como algo sorprendente cualquier avance que se considera mínimo).

Siempre han sido las más gamberritas, las que más cosas han llevado problemáticas a la clase... o exclusiones por su manera de actuar o de vivir... También muchos conflictos familiares, conflictos con los padres... no todas ellas, pero algunas de ellas sí. (E04-A402)

Es difícil. Y para los chavales mucho más, y más no teniendo estudios. Si teniéndolos ya es difícil, sin tenerlos mucho más. (E04-B299)

Yo me enriquezco con sus cosas... es cierto, es así. Me siento parte de ellas cuando me hablan, y me preguntan, y me piden consejo. Son unos niveles pues bastante profundos... para ellas. (E04-A328)

A la hora de dar clase... dificultades, los diferentes niveles con los que llegan. Hay algunas de ellas que llegan con un nivel muy bajo, muy bajo, otras que tienen buen nivel... ésa es la dificultad. (E04-A328)

Y eso a mí me llenó de una alegría... decir: 'Madre mía, es que la chica ha visto que aquí ha hecho algo... aunque sea dividir'. Imagínate... con dieciséis años, la chica lo agradecía de una manera... Yo veo que hay fruto... por mínimo que sea, hay fruto, y eso es muy bueno. (E04-A332)

En cualquier caso, la descripción de las necesidades educativas de los jóvenes adquiere connotaciones que nos remiten al orden de justificación doméstico: posibilitar procesos de maduración (lo que nos habla tanto de sus carencias como de su potencial), de adquisición de conductas adecuadas a la edad adulta (el aprendizaje del “saber estar”), el respeto a los mayores (la grandeza de la edad y la experiencia) y la importancia de ver recompensada la propia actuación por las personas “mayores” en la jerarquía (los educadores, en este caso) y de reforzar la autoestima. En definitiva, se trata de acompañar los procesos por los cuales las jóvenes van a acercarse al mundo adulto y van a encontrar su lugar en él. Este proceso encuentra un cauce importante –pero no único- en los procesos de inserción laboral por medio de la preparación para asumir la responsabilidad de un trabajo, aunque los procesos que se fomentan y acompañan son mucho más globales.

Pues el Programa de Garantía Social yo creo que es más que un lugar donde se les prepara para un empleo, para un trabajo... porque es una formación para un trabajo, y también se les prepara un poco culturalmente, un nivel cultural para que puedan presentarse al graduado y sacarse la escolaridad... Aparte de eso, es también personalmente el madurar como personas, el ver la vida un poco más madura... o sea, que se enfrenten a los problemas, que vean la realidad, que van a salir de esto y hay algo más que estar ahí con sus padres o irse con la moto o irse con los amigos todos los días... Van a ver lo que es en realidad un trabajo, lo que les va a costar trabajar, lo que cuesta el dinero... Yo creo que el Programa de Garantía Social se debe centrar más en madurar a la persona, madurar y explotar todo aquello que la anime o que la levante para que se esfuerce. (E04-A424)

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. (E04-A132)

Yo espero mucho y sé que muchas de ellas pueden hacer y van a seguir haciendo. [...] y sé que van a ser muy buenas chicas. (E04-B197)

Que tenga unos valores y con capacidad (E04-B315)

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. (E04-A132)

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. (E04-A418)

En concreto, este proceso debería ser acompañado por la institución escolar, pero en ese sentido, el discurso de AM es contundente: la escuela ha fracasado con estas jóvenes,

las ha arrinconado, las ha dejado por imposibles. La experiencia –nuclear para ellas- de haber fracasado es clave esencial a la hora de plantear la acción educativa en el PGS –como veremos más adelante-, en el sentido de la importancia que se da a su dimensión “reparadora” del daño causado por la escuela: motivar, reforzar la autoestima, reafirmar a las jóvenes por medio de la relación con ellas... El discurso antiescolar de AM se sitúa en este sentido en la línea de las críticas que el modelo doméstico de centro educativo hace sobre el modelo cívico³³. Pero sobre esto volveremos después.

Son las chicas que siempre han estado en un rincón de la clase, a las que ya desde unos años atrás se las ha tomado como las que no saben, las que no llevan el ritmo de la clase y con las que no se puede trabajar. Se las ha excluido de todo proyecto digamos normalizado de educación en la clase. Entonces, vienen en un principio muy doloridas, muy escarmentadas de cómo las han tratado... no malos tratos ni nada de eso, pero sí psicológicamente, frente a sus compañeros... Siempre han sido las más gamberritas, las que más cosas han llevado problemáticas a la clase... o exclusiones por su manera de actuar o de vivir... También muchos conflictos familiares, conflictos con los padres... no todas ellas, pero algunas de ellas sí. (E04-A402)

Ven también el fracaso que existe, hoy en día, escolarmente, por el cambio de la educación y demás. Entonces les explico que es para estos chavales que siempre les han costado más los estudios o se han sentido un poco rechazados en los colegios y no han querido terminar la secundaria. Y que, en vez de estar en la calle o perdiendo el tiempo, pues están durante un año aprendiendo una profesión y aprendiendo también lo que son las materias básicas: matemáticas, ciencias, lenguaje... (E04-B147)

b) Discurso sobre el buen educador

Decíamos que las necesidades básicas de las jóvenes se describen desde el punto de vista doméstico de la maduración y el descubrimiento de cómo situarse en el mundo adulto. Esto condiciona, evidentemente, el tipo de educador necesario para hacer frente a tales necesidades, que se define tanto en positivo como en oposición al profesor o maestro de escuela. Los atributos de grandeza domésticos son indisolubles de la persona. En el orden doméstico, los medios son incorporados porque están en las raíces de la persona, en su origen (el hábito, de hecho, se presenta como resultado de un proceso de interiorización de algo externo). Así, para AM los medios más importantes para educar son incorporados, forman parte de su persona: el saber estar (adquirido por el origen, en un proceso de socialización) y la convicción en las propias creencias (las cuales aparecen en el discurso más como un hábito educado que como algo inspirado).

Así, la descripción que se realiza de este educador ideal se sitúa en el orden doméstico (en el sentido de la educación integral y relacional, por medio de la relación y del ejemplo de los “mayores”, e incluso también en lo que se refiere a la importancia de lo que el educador lleva “dentro”, su riqueza personal –valores-, que es lo que va a transmitir). Pero también parece que hunde alguna raíz en las concepciones inspiradas, al hacer referencia a su labor de acompañamiento de procesos que las propias jóvenes deben desarrollar por sí mismas (“sacar de ellas lo bueno que llevan dentro”: se viene a indicar que lo que educa es tener experiencias que nos hagan descubrir nuestro camino). Aún así, en esa alianza doméstico-inspirada, el peso parece situarse del lado doméstico, ya que la

³³ Aludimos aquí a la caracterización que hace Derouet (1989) de los tres modelos educativos fundamentados en la lógica cívica, doméstica e industrial, respectivamente. Ante los principios cívicos de igualdad de oportunidades e impersonalidad en el trato, la lógica doméstica critica su carácter academicista y su concepción estandarizadora de la educación, que no reconoce la diferencia ni da cabida a las necesidades y condiciones particulares.

clave de interpretación de los elementos inspirados no deja de ser el descubrimiento del propio lugar en el mundo cotidiano y no el distanciamiento con respecto a él.

Pues un poco como cauce, como un poco de guía, para mostrarles un poco el camino que pueden seguir. Y acompañamiento: necesitan que les acompañes, no pueden ir solos o por lo menos eso es lo que he visto. Necesitan, hoy en día, mucho refuerzo: que les asegures, primero personalmente, que ellas valen, que pueden hacerlo, que sigan adelante, que luchen. Y luego, un poco al mismo tiempo, guiarles: no solamente les puedes animar sin darles una salida, tienes que ayudar a llegar. (E04-B191)

Y ahora, con adolescentes y jóvenes, pues es una manera muy diferente de ver las cosas, de enseñar... de dar todo aquello que tú tienes, intentar transmitirlo. (E04-A72)

En primer lugar, puesto que la que educa es la persona “entera”, y no una faceta suya técnica aislada del resto, un buen educador ha de ser alguien íntegro, con una vida interior rica que transmitir, con una configuración personal de valores y creencias coherente y sólida. Así, la actuación educativa implica que, en buena medida, haya que “actuar de ejemplo” para las jóvenes, ser una referencia –orden doméstico- que sirva de guía para su proceso de crecimiento, por supuesto siempre por medio de experiencias que “hagan madurar”.

Tú misma tienes tener unos valores de... ante la vida. Primero, personales: saber esforzarte y ver las cosas positivamente y tener ganas de luchar por las cosas. Y unos principios para poder enfrentarte luego a lo que te viene. Porque es un sector de gente conflictiva, entonces tienes que tener bastante reforzadas tus ideas y tu manera de pensar para luego, en cierto modo, influir en esta gente. (E04-B251)

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. (E04-B414)

Hombre, primero deben ser fundamentales para cualquier persona que esté en la educación, eso lo primero. Porque un educador tiene que tener unos principios y esos principios no pueden ser la competitividad (E04-B416)

Tú tienes que ser un ejemplo para ellos, para los chavales. ¿Qué ejemplo le va a dar una persona que solamente mire lo suyo, que solamente ve cosas negativas, o que todo lo ve mal, o que no valora nada, o que todo le da lo mismo? Eso es lo que estoy hablando. (E04-B424)

Preparado en su oficio, tanto si es taller como si son materias básicas: preparado y profesional. Y luego también tener unas características personales: un poco tu manera de ser o de pensar también te hace ver este curso como algo más que un curso, lo que significa tener una perspectiva amplia. (E04-B249)

La importancia de las creencias y los valores se vincula explícitamente, en el caso de AM, a su cristianismo, que vive como algo que configura su vida y da una determinada cualidad a sus acciones. Esto es reforzado por el hecho de trabajar en una entidad cuya titularidad e ideario educativo son explícitamente religiosos. Esta referencia es vista como un valor de cara a la acción educativa, no porque se vaya a proceder a ningún tipo de evangelización explícita, sino porque se considera que esa configuración moral personal es garantía de integridad y de talante educativo sólido, por contraposición a un mundo cada vez más secularizado y de convicciones morales más débiles. La flexibilidad en los planteamientos educativos (adaptarse a los destinatarios) no se puede leer, por tanto, como falta de un proyecto educativo propio o con poca claridad en lo que se quiere conseguir: los principios de AM no se negocian. Este planteamiento que enfatiza la necesidad de convicciones fuertes se puede leer como una crítica implícita a la lógica propia del mundo

conexionista (a su principio de inversión), que requiere, para triunfar en él y aprovechar mejor las oportunidades, aligerarse de convicciones fuertes que actúen como lastre en la adaptabilidad de las personas.

Bueno, soy una persona cristiana, y considero que mis actos se basan en mis creencias... y eso influye bastante en mi manera de actuar y de pensar. (E04-A110)

Sí, sí, porque eso te hace ser de una manera o de otra y eso es cierto. El creer en Dios o no creer en Dios, eso te hace ser de una manera y ver las cosas desde una perspectiva o de otra. [...] Claro, eso no es una base para educar. Es decir, nosotros no educamos a los chavales en eso, pero sí, eso se transmite: aunque tú no quieras, ni hables de la religión, siempre eso lo llevas ahí. (E04-B430)

Que sepas transmitir unos valores que son importantes y hoy en día se han perdido muchos de ellos. (E04-A230)

En segundo lugar, además de ser alguien íntegro, un educador debe saber relacionarse con las jóvenes: escucharlas, entenderlas, sintonizar con ellas, crear un ambiente de comunicación y respeto que permita crear el clima adecuado para poder trabajar con ellas e inculcarles una educación. La relación en sí ya es una acción educativa, ya que permite el aprendizaje del saber relacionarse con personas diferentes, desarrollar hábitos y adecuarse a la situación en la que uno se encuentra.

Claro, es necesario que la persona que esté en taller sea un profesional y que lleve años no solamente trabajando en el sector textil, en este caso, sino que sea educadora. Porque no sirve de mucho que sepa hacer mil maravillas con la máquina si luego no sabe educar, no sabe enseñar, no sabe estar con las chavalas. Eso no me sirve para nada: tiene que ser una persona que sea educadora y profesional. Lo mismo ocurre con lo que son las asignaturas básicas: en mi caso yo sé que he trabajado en eso y he estudiado y me he preparado en ese aspecto, en pedagogía y como maestra, y luego además saber afrontar sus situaciones en todo lo que son las tutorías. (E04-B231)

Sí, es importante, ellos tienen que saber quién está dirigiendo en ese momento. Yo creo que eso no se impone: eso se gana. Si tú sabes hacer las cosas a su tiempo, si haces ver que es así, que fuera de clase es de una manera y dentro de clase, según lo que estemos dando, se puede actuar de una manera u otra, yo creo que eso se tiene que ganar y lo tienes que enseñar; todo se aprende, entonces eso es una cosa que se tiene que aprender, no imponer. Yo creo que si impones no ganas nada, tienes que enseñarlo y que ellas valoren también y que se pongan en tu lugar. Eso sí que lo he hecho muchas veces: que se pongan en mi lugar, que vean lo que estamos haciendo. (E04-B436)

No sólo se trata de que la relación sea educativa, sino que se pueda establecer un vínculo personal basado en los parámetros domésticos de la confianza y la cercanía, lo cual es fuente de satisfacción para AM. Pero en un orden doméstico como el que sirve de referencia a AM, la grandeza -que implica la responsabilidad de cuidar de los pequeños- implica una asimetría de carácter paternalista -es decir de grande a pequeño- en la valoración de lo que cada cual aporta a la relación (AM se enriquece con lo que le aportan las alumnas, pese a ser “niveles bastante profundos... para ellas”, ya que son pequeñas en este orden de grandeza).

El hablar con ellas es satisfacción total. O sea, para mí es algo muy bueno, yo me enriquezco con sus cosas... es cierto, es así. Me siento parte de ellas cuando me hablan, y me preguntan, y me piden consejo. Son unos niveles pues bastante profundos... para ellas. (E04-A328)

Yo creo personalmente que trabajar en un PGS conlleva todo esto. No es simplemente ponerte y dar clase: conlleva un seguimiento con las chicas, el hablar con ellas, el hacerte amiga de ellas, que te vean como que estás ahí, que en cualquier momento pueden acudir a ti... eso conlleva trabajar aquí, en cuanto a PGS y como centro de día. (E04-A348)

Pues yo muy bien. Yo me encuentro bien con ellas y... yo veo, por lo que me dicen todos, los padres incluso, que me quieren mucho... que me cuentan muchas cosas que yo sé que ni sus propias madres saben. Entonces, te sientes partes de ellas... y la confianza creo que existe y es grande. (E04-A360)

Han estado tratando a alguna de mis chicas, como las llamo yo (E04- B171)

En el fondo, se trata de adaptarse a lo que surja cada día, en función de la situación de las jóvenes, atendiendo a sus necesidades y problemas (planteamiento en un tono más inspirado) para poder afrontarlos e introducir a las jóvenes en la dinámica del aula (planteamiento vinculado a un tono doméstico de aprender a “saber estar”).

No, cada día es diferente. El otro día lo hablaba con la directora: cada día es un mundo diferente... Es lo que me gusta a mí de esto, que cada día que vienes te encuentras un problema diferente. Lo primero es enfrentarte a cómo ellas llegan... o sea, llegan y te tienes que enfrentar a lo que sea, puede ser lo más variopinto, es que no te lo puedes ni imaginar... Yo a veces llego y vengo riendo porque digo: ‘¿Qué me tocará hoy? ¿Qué me tocará?’... porque es que esto es de sorpresa en sorpresa. Primero es un primer acercamiento a ellas... muchas veces vengo antes porque sé que me están esperando en la puerta, porque todavía no he dado la vuelta a la esquina y ya me están chillando: ‘AM, AM, AM... que no sé qué...’. Pero yo lo sé, y eso es lo bueno, que tienen esa confianza de contarte y... En fin, el primer acercamiento de ver cómo están... y luego, pues intentar tranquilizarlas, que se sienten, que cojan sus cosas y empezar las materias... si es valenciano, pues empezamos... (E04-A314)

Y, en tercer lugar, un educador debe saber enseñar: es decir, debe poder motivar con su actuación docente, planteando acciones atractivas y adecuadas a las jóvenes –que además presentan niveles muy distintos- y reforzando los logros de sus alumnas, de manera que se reconstruyan las fracturas producidas por una escuela discriminadora y desmotivadora. En este sentido, se destaca la importancia de la motivación –por medio de actividades prácticas, atractivas y vinculadas a la vida- y del refuerzo de la autoestima –a través de la visibilización de los logros realizados y el descubrimiento de las habilidades no reconocidas-.

A la hora de dar clase... dificultades, los diferentes niveles con los que llegan. Hay algunas de ellas que llegan con un nivel muy bajo, muy bajo, otras que tienen buen nivel... ésa es la dificultad. (E04-A328)

Creo que deben ser cosas muy prácticas y con medios muy prácticos también: utilizar ordenadores, vídeos, salidas, visitas a otros lugares... O sea, una educación, pero práctica, no de estar sentados delante de un pupitre y mirando la pizarra (E04-B199).

Sobre todo lo que hago en todas las materias es hacerlas muy, muy atrayentes. ¿Por qué? Porque este tipo de chavales han huido de lo que es la educación, del librito, sentado en la silla y mirando a la pizarra. Entonces yo huyo de eso... igual que ellos huyen, yo en cierto modo también huyo. ¿Por qué? Porque si yo hiciera así las clases, ellos no prestarían atención y les entraría por un oído y les saldría por el otro... eso está clarísimo. Entonces, ¿cómo hago tanto matemáticas como ciencias? Pues actividades más manuales... o sea, por ejemplo, utilizo muchos medios audiovisuales, vídeos... (E04-A282)

Esa acción docente, además, se desarrolla por medio al recurso a métodos y técnicas que AM considera más atractivos, pero que no se sitúan en el plano relacional (doméstico) mencionado –salvo la mención a las salidas formativas-, sino que parecen más vinculados a una concepción industrial de la acción docente. Este orden industrial resalta la importancia de los objetos y técnicas que permiten una acción más eficaz. Además se mantiene el tono de crítica a la escuela que no utiliza este tipo de recursos prácticos o, al menos, no los utiliza de la manera adecuada, ya que la clave es la “diferente manera de trabajar con ellos”.

Utilizo muchos medios audiovisuales, vídeos [...] Sí, como tenemos los ordenadores en el centro de abajo, en el centro de día, pues utilizamos estos ordenadores para CDs u otro tipo de sistemas que puedan trabajar, incluso búsqueda de Internet. Bueno, todo lo que se puede en ordenador porque hoy en día está muy vigente. También todas las semanas tenemos un día de informática... que están aprendiendo, la verdad es que salen con un buen nivel. [...] ¿Qué más cosas utilizamos? Pues utilizo, por ejemplo, en ciencias hacer muchos murales, donde ellas mismas los confeccionan, buscan información en los materiales que tenemos en el centro: enciclopedias, libros, diferentes cosas, y hacen murales donde ellas los confeccionan y luego ven el resultado, están por la clase, luego echas un vistazo... Y ¿qué más? Pues hacemos muchas salidas, por ejemplo de medio ambiente, exposiciones... ¿Qué más? Por ejemplo, en cuanto a matemáticas es algo más difícil enfocar eso, pero bueno, tenemos un libro que es muy práctico, con muchas actividades. Es lo que más les ayuda. ¿Qué más? Pues no sé... tenemos un libro de lectura; ya han leído dos libros durante todo este curso. O sea, que la verdad es que hacen muchas cosas, de la misma manera que quizás, seguro, que en el colegio no lo harían. Estoy segurísima. Porque he hablado con maestros de ellas y todo, y sé que no lo han hecho, y aquí lo han hecho. ¿Por qué? Pues quizás es la diferente manera de presentárselo o de trabajar con ellos. Yo creo que es eso, no hay otra cosa. Y bueno, pues eso, cosas muy atractivas y que les ayuden en todas las materias, dentro de lo posible. (E04-A282)

No, sentarme poco. No paro, que no es lo mismo. No sé... busco... como son diferentes centros, si no estoy en el centro de allí mirando ordenadores... porque grabamos los CDs en los ordenadores para que cada uno tenga su ordenador y trabaje en él... si no, es buscar aquí libros y traerlos, o material que nos viene bien... por ejemplo, el libro éste de caretas lo estuve mirando y seleccionando, haciendo fotocopias... (E04-A368)

c) El papel de la programación de la educación

En esa línea se situaría otro de los elementos que en el discurso parecen estar más en conflicto con la dinámica doméstica (y más aún con las referencias inspiradas: “cada día es una sorpresa”), que es la importancia dada por AM a la programación de las actividades, de manera que se elimina todo tipo de incertidumbre (programación anual, mensual, semanal y diaria), que incluye hasta las tutorías, sin menoscabo de que existe la flexibilidad –propia de toda buena programación- de dar cabida a acciones de interés no previstas. Tanto ese énfasis en la programación como la diferenciación, que ella misma resalta, entre asignaturas y tutorías, son signo de una concepción industrial de la organización docente.

Bueno, yo tengo lo que es una organización primero anual, de todo el año, tanto en asignaturas como en tutorías y demás, de todo lo que es el programa... De lo que es por meses, lo que voy a dar cada mes... lo que es semanal y lo que es diario. La verdad es que yo es que soy muy estructurada para eso. Tengo todo... si quieres luego te enseño todo lo que tengo, pero... más de lo que me hace falta, yo creo. Pero bueno, es mi manera de ser, entonces eso tengo, cada día sé lo que voy a dar y lo tengo por escrito en... (E04-A304)

Sí, normalmente. Si no hay clase, pues vengo aquí directa al despacho para hacer papeles o... En principio, cuando termino con ellas vengo y preparo las cosas... Tengo todo preparado normalmente del día anterior, porque así más o menos te coordinas. Pero si no me ha dado tiempo, pues hago esto: preparar el material, los papeles y las firmas... (E04-A316)

A lo mejor, en cuanto a la programación... pero es algo que yo creo que es más personal... o sea, tener muy claro qué voy a hacer cada día, que no se me pase el tiempo, sino que hay que tener muy concreto qué voy a hacer o qué objetivos tengo... aunque me ponga unos objetivos a largo plazo, a lo mejor no llego a ésos pero sí a otras cosas un poco más... (E04-A358)

Pues hombre, me baso en lo que yo he estado programando para ese tiempo. O sea, por ejemplo, si esa semana he programado hacer esto... Normalmente suelo llegar a hacer lo que me programo. De todas maneras, siempre estamos muy abiertos a cosas que surjan. Por ejemplo, la semana pasada... no, esta semana ha sido, hay una jornada de teatro aquí de todos los institutos, entonces yo decidí que sería bueno que ellas fueran [...] que estuvo participando un instituto y fueron de otros centros de donde ellas venían, y fue muy bueno, porque se saludaron y estuvieron hablando, y me pareció muy positivo. Eso es salir fuera de mi programa, pero a mí no me importó porque lo veía muy positivo. Siempre estamos... bueno, yo por lo menos estoy muy abierta a cosas que aparezcan, y que participen

en lo que se está haciendo. Por ejemplo, ahora a principios de Junio hay una exposición del medio ambiente y se van a hacer unas actividades, que me ha llegado la información esta mañana: pues yo ya tengo la programación para esa primera semana de Junio, pero la tengo que modificar porque lo creo interesante... pues lo hago. (E04-A362)

No es sentarte y coger un libro, es prepararte todo el material... que no es fácil conseguirlo, porque tienes que tenerlo previsto... y luego hay que recoger todo lo que ellas van a utilizar: si van a necesitar tres libros yo tengo que tenerlos allí, si van a utilizar los ordenadores yo tengo que tener allí los programas dentro que... bueno, hay un equipo detrás que los están preparando... pero bueno, que tiene que estar preparado y eso hace falta. (E04-A298)

En cualquier caso, su planteamiento es usar medios pedagógicos adaptados a la realidad de los PGS y a las necesidades de las alumnas. Programar requiere tiempo, pero le permite atender mejor a las alumnas, estar más pendiente de ellas y menos de lo que va a hacer, porque ya lo tiene preparado. Y también ayuda a trabajar con un grupo con diferentes niveles, ya que mientras unas realizan actividades, la educadora puede prestar más atención a quien tiene más dificultades. En definitiva se trata de un tipo de programación flexible, que se revisa y adapta diariamente, en función de las necesidades que surjan de las jóvenes, por lo que estaríamos ante un dispositivo que articula un compromiso entre un orden industrial y otro doméstico.

Siempre estoy haciendo programaciones: que si objetivos... No sé, para mí tampoco es tan difícil, no me es demasiado... Requiere tiempo, porque requiere tiempo... Si no lo hago aquí, pues a veces tengo que trabajar en casa algunas cosas... pero bueno. Ahora, cuando termine el curso, que tenemos que hacer las evaluaciones finales... pero como no va a haber clase, pues aprovecho todo ese tiempo para hacer las evaluaciones. (E04-A340).

Como sé que llego y me absorbe mucho tiempo el hablar con ellas, me lo dejo todo preparado para cuando llegue la hora de la clase tenerlo todo ahí ya. (E04-A320)

Al no ser muchas, preparas un poquito material para... por ejemplo, las que pueden, estamos haciendo unas divisiones con decimales... y quizá a algunas les cueste más... a las otras, las que lo pueden hacer y lo han entendido, les entregas más material, o quizá les amplías con otras cosas... Pero más o menos, como han cogido la marcha, me facilita el que ellas estén trabajando para yo centrarme con las otras que necesitan más ayuda. (E04-A330)

Cabe pensar que la importancia de hacer previsible la tarea tiene que ver con la falta de experiencia –es su primer curso en el programa- y con la importancia dada por AM a la seguridad en sí misma (esto puede parecer algo contradictorio, aunque el definirse como muy segura en las propias creencias y la necesidad de programar exhaustivamente son dos formas de excluir la tensión de la incertidumbre de la propia experiencia). Pero parece interesante considerar –como ella misma indica- que esa práctica de la programación también está vinculada a su formación universitaria como pedagoga, más vinculada a un orden industrial (saber hacer: la importancia de las técnicas y de los saberes especialistas vinculados a disciplinas específicas). Pese a su queja de la falta de relación entre su formación y la vida real, AM sigue haciendo uso de los elementos técnicos de los que le ha dotado su itinerario formativo, aplicándolos -como medios- en un contexto específico. Esto nos situaría ante otro elemento de interés, que es su consideración como profesional vinculada al universo de conocimientos y prácticas propios de una especialidad –ella se define como pedagoga- pero que tiene que desarrollar su actuación profesional en un contexto muy diferente del habitual. En cualquier caso, habría que considerar que no sólo se trata de la formación académica de AM, sino que también el mismo diseño que organiza los objetivos de aprendizaje de los PGS –al igual que el resto del sistema educativo- es de carácter industrial.

Si vinculamos esta tensión con la crítica a la escuela reglada, que vendría a ser el campo “normal” de aplicación de sus conocimientos técnicos, y con la diferencia de condiciones laborales y de reconocimiento social de ambos ámbitos de actividad, podemos encontrarnos ante una clave conflictiva del discurso. La experiencia de “profesionalismo marginal” -o no reconocido- refuerza la crítica antiacadémica propia de la concepción doméstica de AM. Esta, no obstante, no parece ser una mera estrategia de autoafirmación ante los profesionales de la escuela, sino el resultado de una convicción que viene dada por su propia historia formativa (como muestra su valoración de los rasgos domésticos del centro educativo universitario privado en que estudió Magisterio: buen ambiente, alumnos más acogidos, más relación con los profesores...), por la asunción del modelo educativo de la entidad y por la adaptación a las necesidades de las jóvenes tal como la misma AM las evalúa.

En cualquier caso, ese énfasis en programar es valorado como excesivo por ella misma, lo que nos señala la tensión de adaptación entre un entorno educativo menos formal y las claves más industriales de su formación previa como pedagoga.

Lo que más me gusta es trabajar persona a persona, trabajar el día a día con los chavales: eso es lo que más me satisface. Y lo que menos... pues, a lo mejor, lo que menos el papeleo. [...] Sí, que no me molesta porque la verdad es que esas cosas también me gustan... lo mismo que cuando hago mis programaciones y todo: tengo más papeles de los que hace falta. Siempre en mi carpeta sobran programaciones por todos los sitios. Y el papeleo... pues sí, es lo que menos (E04-B271)

d) Los PGS como nueva oportunidad y la crítica doméstica a la escuela

Todo ese énfasis en la educación como desarrollo personal tiene una vertiente importante de crítica al sistema educativo reglado, que se considera excluyente y poco motivador. Suya es buena parte de la responsabilidad del “fracaso” de las jóvenes. En realidad, lo que se critica desde este modelo doméstico de escuela es la degeneración (decadencia del modelo) de los ideales que representa el modelo cívico de escuela (ver Derouet, 1989, para una caracterización de los modelos educativos). Se trata de la paradoja de que su operacionalización va en contra de la misma grandeza cívica que lo inspira: es decir, no ayuda a conseguir el ideal igualitario. Se intenta generar un modelo cuyo objetivo es la igualdad a partir de la construcción de modos estandarizados de funcionamiento, en la creencia de que el trato igualitario universalizado será germen de igualdad de oportunidades. Incluso en un sistema educativo como el español, que no se puede equiparar al francés en cuanto a la aplicación de ese modelo cívico, esa crítica aparece con fuerza en los argumentos de gran parte de los educadores de PGS. De hecho, AM fundamenta la necesidad de los PGS precisamente como forma de afrontar esa incapacidad de la escuela para integrar a las jóvenes. Incluso los principios pedagógicos de atención a la diversidad en la escuela, articulados por la LOGSE, son evaluados como poco flexibles y motivo de exclusión de las alumnas, frente a la acción “integradora” del PGS, auténtico modelo de flexibilidad y adaptación a las necesidades de las jóvenes.

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. 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 (E04-A132)

Yo creo que sobre todo eso, fracaso escolar... Y quizá el sentirse fuera de lugar de todo, el no encontrar su lugar, no sentirse ni el colegio ni trabajando... ‘¿Qué hago?’. También un poco la

exigencia a veces de los padres, el no entender por qué mi hija no está estudiando como las otras amigas, o por qué mi hija no... (E04-A406)

En uno de los encuentros que se hicieron comentaba con una educadora que ella tenía algunos problemas con la tutora porque ella veía diferente lo que es Programa de Garantía Social, decía que eso tenía mucha gente y que... Entonces claro, yo le expliqué: 'Es que esto no es el colegio ni es el instituto, esto es otra manera de ver las cosas. Es otra manera de educar, no se puede educar con notas, esto no es así.' (E04-A250)

Le hizo ver las diferencias que hay entre ese tipo de educación... que ellas, por ejemplo las chicas que tenemos ahora, no han podido... y creo que todos los que están haciendo un PGS no han podido aguantar un tipo de educación... que es tan válido como el que están haciendo ahora, ¿eh?... tan válido como el que están haciendo. (E04-A252)

La actitud con la que llegan es muy a la defensiva, por todo lo que han vivido y cómo 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. Yo espero mucho y sé que muchas de ellas pueden hacer y van a seguir haciendo. Muchas de ellas han terminado el PGS y van a empezar otros cursos ahora, de administrativa o de confección... es decir, que muchas de ellas sirven para seguir estudiando. Otras de ellas no: van a insertarse laboralmente, o están trabajando ya, y sé que van a ser muy buenas chicas. (E04-B197)

Así, los PGS se plantean como una nueva oportunidad para las jóvenes ante el fracaso de la escuela, en la que ya no quieren continuar, y que se realiza desde una perspectiva diferente ("reparar daños", "atender a la diversidad", "no excluir", "motivar"). El tipo de educador de estos programas se define como ya hemos comentado, por oposición al de la escuela.

Muchas de ellas han encontrado una salida aquí, en este programa... que quizá pensaban que ya no tenían otra oportunidad más que ponerse a limpiar, por ejemplo... que digno es, oye, no digo que no... pero se les ha dado una nueva oportunidad. (E04-A406)

Eso ha sido como un nuevo ánimo, una nueva oportunidad. Son chicas que necesitan mucho apoyo y mucho ánimo, y decirles que sirven para algo, motivarlas. Pues este curso... yo los veo que son para eso fundamentalmente. (E04-A404)

Todo lo que he visto en el centro lo veo tan positivo y está siendo tan beneficioso para muchos chavales... Creo que, en principio, sí que van a seguir, porque hay que ver la realidad: hoy en día, muchos chavales no quieren seguir estudiando... sobre todo ahora, siendo más años de estudio... y necesitan tener una salida. Ni FP, ni lo otro, ni nada... entonces, algo tienen que hacer (E04-B265)

Sí, porque ves que hay resultado... Yo lo comentaba el otro día con las otras educadoras... Me llenó de entusiasmo el que una chica dijera en clase, después de hacer una división: 'Sé dividir, sé dividir'. Dice: 'En mi casa no lo he podido aprender, y en el colegio tampoco... Y llego aquí y aprendo...' Y eso a mí me llenó de una alegría... decir: 'Madre mía, es que la chica ha visto que aquí ha hecho algo... aunque sea dividir'. Imagínate... con dieciséis años, la chica lo agradecía de una manera... Yo veo que hay fruto... por mínimo que sea, hay fruto, y eso es muy bueno. (E04-A332)

Lo que tenemos en común es, primero, que vemos la necesidad que existe entre estos jóvenes, la necesidad de algo diferente que les ayude, les motive. Yo creo que todos estamos intentando luchar porque se les dé una oportunidad más y que no estén excluidos como se les excluyó en séptimo o... de algo más. Yo creo que todos pensamos eso y estamos luchando porque ellos valen y pueden hacer algo en este mundo. (E04-A262)

[Los PGS] son muy útiles. ¿Y para qué? Pues primero para favorecer la autoestima de los chavales, porque ellos ven que ya no han podido terminar el colegio y se consideran a sí mismos fracasados ante la sociedad: el que no estudie es tonto y no vale. Eso no es cierto. Por eso, son una salida primero para ellos mismos, verse válidos y útiles para algo, salir con una... presentarse al graduado y sacar su título, igual que otro chaval que puede estar en el colegio. Incluso salir en un año ya con una titulación, en un trabajo y estar trabajando ya. Eso es muy positivo. (E04-B207)

e) La inserción laboral como cauce de maduración

Aunque el énfasis en ello es menor en AM, que es profesora de Básica, el discurso señala la importancia que tiene –sobre todo para la motivación de las alumnas- la cuestión de la inserción laboral. Pero la importancia dada por AM a esta cuestión se relaciona más con el trabajo como “lugar adulto” –uno de ellos- hacia el que se dirige el proceso de maduración de las jóvenes, y que sirve como símbolo de ese “saber encontrar tu lugar en el mundo adulto”: podrá ser un trabajo u otro tipo de espacio social. La clave fundamental del proceso educativo es el establecimiento de relaciones que ayuden a crecer, a “saber estar”, a adecuar el comportamiento al entorno y a respetar a los demás –especialmente “a los mayores”-.

Hace dos semanas fuimos a una de las empresas aquí, fuimos todas de visita. Vieron la empresa, vieron cómo están cosiendo las trabajadoras que están allí... Se enfrentaron un poco a la realidad y muchas de ellas dijeron: ‘Madre mía, ¿esto qué es?’ Pero a otras les animó a querer intentarlo... Y lo que es la orientación... pues eso, primero prepararlas, después acercarlas a ese mundo del trabajo, que vean lo que hay, y después insertar a aquellas que estén verdaderamente preparadas, o que quieran hacerlo, porque muchas... o sea, hay alguna que no quiere trabajar en esto y simplemente ha sido un curso que han aprendido y que les ha ayudado en su vida también... y otras, pues a empezar a trabajar ya. Es hacer ese seguimiento de hablar con la empresa, meter a la chica y luego... ‘¿Cómo estás?’ ‘¿Cómo sigue?’ ‘¿Tiene posibilidad de continuar el año que viene?’... un seguimiento... (E04-A334)

Hay que educarlos... pero como no quieren seguir lo que son los colegios, la escuela, pues tienen que empezar por sacarse el mínimo título que necesitan para trabajar, prepararles para un trabajo e insertarse laboralmente. (E04-B189)

Yo sé de PGS que incluso ha habido personas que han continuado estudiando [...] Que han vuelto de nuevo a estudiar. Sé que no es uno de los puntos principales, porque son muy pocas las personas que siguen estudiando. Pero sí sé que hay muchas que durante el PGS se han sacado el graduado... y han empezado a trabajar, y han visto la vida de otra manera. En definitiva, que el PGS sea algo más que enseñar cultura y enseñar un trabajo... o sea, que vaya más allá. (E04-A426)

La madurez, por otro lado, ayudará en el proceso de inserción laboral, pues los empleadores buscan ese tipo de personas, más que un alto nivel de conocimientos técnicos que luego ellos mismos pueden reforzar según sus necesidades. Conseguir una colocación es difícil en la actual situación socioeconómica, especialmente para estas jóvenes. No todas lo consiguen, ni están en condiciones de ello. Aún así, la posibilidad real de obtener trabajo si te preparas convenientemente –gracias a la labor realizada por la entidad, durante mucho tiempo, de contactos en el tejido industrial de la localidad- actúa como llamada para muchas jóvenes. Pero en ningún momento se plantea que ese proceso de inserción pueda ser el inicio de un proceso de movilidad social ascendente, más allá “del lugar de las jóvenes”: un lugar precario y centrado en empleos de carácter poco cualificado y básicamente rutinarios. Esto nos remite a una concepción doméstica de un orden social de adscripción –o, dicho en términos no domésticos, “de clases”-.

Por mucho que digan que España va bien, sí que se ven muchos cabos sueltos. Es decir: hay trabajo, pero es muy difícil encontrarlo. Y también, según para qué sectores, pues está ya demasiado colapsado. Trabajo hay, y te puedes poner a trabajar de cualquier cosa, pero de algo que te guste y que estés bien, pues no. Hay mucho... o te cuesta mucho encontrarlo. A mí, gracias a Dios, siempre me ha ido bien. (E04-B297) [...] Y no tengo queja, siempre en mi sector de la educación, y siempre he estado a gusto donde he estado. Pero sí que es difícil, y para los chavales mucho más, y más no teniendo estudios. Si teniéndolos ya es difícil, sin tenerlos mucho más. (E04-B299)

Tenemos aquí a un licenciado en Económicas que lleva un programa para la inserción laboral. [...] Vienen aquí a informarse, se les hace el currículum, él les ayuda a formarse el currículum, les mete en

una base de datos para posibles empresas que nos pidan gente, o ellos mismos... o sea, el chico que está aquí va a las empresas a informarse de si necesitan gente, si no, qué tipo de perfil de personas están buscando... la verdad es que está teniendo bastante salida. (E04-A132)

Desde el centro tienen un respaldo muy grande. Es decir, cuatro o cinco 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 luego las ve y las elige. No es que nosotros imponamos '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. (E04-B313)

En cualquier caso, la posibilidad de la inserción laboral, al igual que la posibilidad de obtener el Graduado, son metas que articulan experiencias de maduración. La cuestión es que esa educación sirva para la vida. Y es ahí donde está la clave de la actuación de AM como educadora: podrá ser en un lugar u otro, pero su papel será el de acompañarlas, realizar un seguimiento de su itinerario y no dejarlas solas en ese proceso.

Lo que yo llevo son las tutorías: llevo un seguimiento con cada una de ellas... hablo de ellas porque todas son chicas... tengo un seguimiento muy individualizado de cada una... o sea, es algo grupal porque es todo el grupo el que es evaluado en cierto modo, pero si cada una... hablar con ellas, tener charlas personales... La verdad es que tienen mucha libertad de hablar conmigo y de contarme lo que están pasando, y ese acercamiento también es lo que hace que la educación sea efectiva... Yo sé que es muy difícil en otros sitios hacerlo, porque aquí son quince y en un centro a lo mejor son treinta... entonces quizá es muy difícil, pero es lo que ayuda a que la educación sea o no sea. (E04-A290)

Y bueno... sí tenemos un seguimiento de cada una, tanto en lo que es a nivel personal como a nivel educativo, los niveles por los que van pasando, desde que llegan al centro hasta que salen. Y luego también la inserción laboral... Ahora mismo, como te comentaba, han entrado ya tres chicas a trabajar, y para ellas eso ha sido una recompensa a todo el esfuerzo que han tenido durante todo el año. Entonces, ese seguimiento también se sigue... no termina el PGS y se terminó, sino que... (E04-A290)

Las chavalas que salen de aquí tienen un respaldo en cuanto a lo laboral muy grande. No solamente ahora en el PGS que terminan y ya está: también, como sabes, el centro realiza un seguimiento laboral, que lo está llevando P. Entonces vienen aquí... la búsqueda de empleo, los periódicos, internet... Bueno, que si tienen apoyo es más fácil todo. (E04-B315)

2.4.2. La experiencia de trabajar en una entidad sin ánimo de lucro

La segunda gran cuestión hace referencia al discurso que se desarrolla en torno a la experiencia de AM en la entidad, una ESAL de titularidad religiosa, que lleva adelante programas socioeducativos, entre ellos el PGS en el que se centra su trabajo.

En este sentido, se nos describe una experiencia de trabajar en un "lugar especial", en el que reina un clima cooperativo y de confianza y cercanía afectiva, con una importante tradición de trabajo con jóvenes por parte de la orden, con un modelo educativo integrador de la persona e inspirado en los valores cristianos y con un arraigo local significativo, elementos todos que marcan el estilo de la casa y que son experimentados como altamente satisfactorios por AM, que se identifica con el que considera que es "su lugar".

a) El “estilo de la casa”

La pertenencia de la entidad a una Congregación religiosa, con una tradición de trabajo en la educación de jóvenes y con un importante arraigo local, marcan para AM el “estilo” que se le pide a ella como educadora: una integridad y unos valores personales que se identifiquen en lo fundamental con los de la entidad, además de una capacidad de relacionarse con las alumnas (como ya expusimos al hablar del “buen educador”) para transmitirlos. La misma AM considera que las creencias cristianas constituyen un valor que consolida la acción educativa.

Hombre, eso siempre influye. Es decir, ellas no se centran en que si tienen que ser de su misma orden. Tú tienes que tener también unas creencias en cuanto... (E04-B426)

¿Qué valoran? Yo creo que miran mucho tu manera de pensar, tu manera de actuar, tu integridad contigo mismo, que es fundamental también para su línea educativa... Y sobre todo eso... que tengas seguridad en ti misma, que sepas transmitir unos valores que son importantes y hoy en día se han perdido muchos de ellos. (E04-A230)

La importancia de la familia, la importancia de la persona en sí misma, de la validez que pueda tener cada persona, el saber valorar a los demás, el saber respetar, el saber apoyar a otro, el... no sé. Yo creo que no solamente en el centro. Es que, para ser educadora, debes ser así: no puede ser una educadora una persona que sea egoísta, o una persona que no se preocupa por los demás. (E04-B422)

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. (E04-B414)

El ambiente con sus compañeros es descrito por AM como positivo, estableciéndose relaciones “más allá del puro trabajo”. La profundización en el conocimiento mutuo es vivida como algo bueno de cara al clima que se crea. De alguna manera, en la concepción doméstica, según la cual la relación es en sí educativa, la cualidad del ambiente entre los educadores es importante. La cercanía, la confianza de las que se habla requieren de ese conocimiento. Este se adquiere básicamente en el día a día, aunque las dinámicas extraordinarias –salidas, encuentros...- lo refuerzan.

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. (E04-A228)

Sí, al principio de curso se hace 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 cómo es la otra persona. (E04-B382)

El trabajar en un centro con un arraigo importante en la localidad –propio de un modelo doméstico de centro- permite que la tarea de AM se vea inserta en una red de relaciones locales en que apoyarse y desde las que profundizar en la acción educativa, por ejemplo articulando mejor el acercamiento a las familias, lo que desde su punto de vista es fundamental. La necesidad de mantener una continuidad entre la educación familiar y la del centro educativo es otro indicio del peso del orden doméstico de justificación para AM.

[Sobre Servicios Sociales] Algunas reuniones también, sí, porque han estado tratando a alguna de mis chicas, como las llamo yo. Han estado tratando y hemos estado trabajando juntos [...] Sí, porque algunas de esas chicas, que ellas ya tenían del colegio, han entrado en nuestro centro. Entonces claro... ellas también nos pueden aconsejar, y un poco trabajar juntas en lo mismo. (E04-B173)

Sí, 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. (E04-A292)

b) Religiosas y seglares en una dinámica de entrega comunitaria

La experiencia de AM como trabajadora se ve condicionada por sus condiciones laborales. Se mueve en la tensión entre un trabajo que se vive como gratificante y unas condiciones –económicas y de falta de estabilidad- difíciles de mantener a la larga. La dinámica de subvención de estos programas es el argumento que justifica esta situación, ya que se considera que la entidad desearía cambiar esas condiciones. Por ejemplo, AM no tiene contrato indefinido, y está a tiempo parcial. Esta situación de inestabilidad se afronta personalmente desde diferentes ángulos: la necesidad de desarrollar una polivalencia en los trabajos, la confianza en que cuenten con uno para seguir en cuanto haya algo, la confianza en la continuidad de los programas -ya con tradición y relaciones en el entorno, y siempre con demanda y resultados positivos-, la búsqueda temporal de trabajos adicionales, pero sin generar ningún tipo de compromiso, ya que se espera volver a la entidad...

Estos programas hay que pedirlos de año en año. Entonces claro, una entidad como ésta, sin ánimo de lucro, no puede... ya le gustaría, la directora ha hablado muchas veces con nosotros, ya le gustaría poder tener un equipo de formadores fijo, durante todos los años, pero es imposible. Porque igual te dicen que sí, igual te dicen que no, que el programa no se puede hacer este año o que en vez de darte dos te dan uno, o que... o sea, es tan relativo que es imposible. Los contratos son, digamos, desde inicio del programa a final del programa. (E04-A146)

...de si hay proyectos o no hay proyectos. Si hay proyectos, estamos a tiempo completo. Si no hay, pues no se puede. Pero, en principio, sí que hay unas personas a tiempo completo y otras a tiempo parcial. (E04-A208)

Éste que estamos dando ahora, siempre, todos los años desde el 94, se está haciendo. (E04-A150)

Ahora mismo, actualmente, solamente está el PGS. Está en visión lo que sean los TFILes, que se supone que empiezan el mes que viene... se supone. Yo formaría parte también de lo que es el equipo de formación, y también para trabajar este verano... porque se hacen actividades de verano durante todo el mes de Julio, entonces también necesitan educadores para estar ahí... en principio sí que está la necesidad en el centro y también, por mi parte, en lo que pueda apoyar y ayudar... (E04-A144)

Pues lo que son... en casas... o sea, o bien que vienen a mi casa y les doy clases de repaso, a amigos o a personas que lo necesiten [...] Pero informalmente, no es nada... Ahora mismo no, porque también estoy ahora esperando si empiezan TFILes u otras cosas, tampoco me puedo involucrar en mucho más. (E04-A154)

Hombre, la verdad es que primero se debería tener más seguridad. Por ejemplo, ahora termina el PGS y ya está, y no sabes el año que viene... porque hay que presentarlo, que te lo aprueben, eso es lo malo. Deberían, desde mi punto de vista, poner los PGS para tantos años. (E04-B331)

Si no saliera, pues bueno, en principio, como sería poco tiempo hasta volver a empezar el PGS... quizá buscaría algo más en alguna academia de verano o impartiría clases particulares... (E04-B342)

AM trabaja como asalariada en la entidad, junto con otros compañeros, con los que comparte básicamente condiciones laborales, a la vez que con algunas religiosas, cuyo

estatus es definido por AM como diferente: a ellas se les identifica con la entidad, actúan como motor de la misma y son vistas como garantía de continuidad de las acciones formativas ante el régimen de subvenciones. Pero, por encima de todo, se les señala con admiración como ejemplo de entrega gratuita y disponibilidad en el trabajo. Ellas –por contraste con los trabajadores- trabajan sin ánimo de lucro y se dan sin límites a la causa de las jóvenes. Esa entrega es un acicate más para AM en su labor cotidiana, que le anima y le da ganas de hacer algo por las chicas.

[Sobre su compañera religiosa] Es una mujer increíble, tiene un corazón... las quiere a las chicas muchísimo, y me ha transmitido también mucha seguridad al hacer las cosas porque confía también mucho en mí. Y a pesar de la diferencia de edad, porque también ella es más mayor, tiene una fortaleza y unas ganas de vivir y de transmitir fuerza y ánimo y hacer algo por ellas... (E04-A238)

Ventajas, hay una ventaja muy grande: que estás respaldada 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. Inconvenientes, pues la verdad es que no veo ninguno. En cuanto a la religión, tampoco es que se fuerce a nadie que entre en el centro a que tenga esta religión: es decir, hay mucho respeto... y pues eso: con los brazos abiertos, sin mirar. (E04-B201)

[Sobre las condiciones laborales] 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. (E04-A216)

Esa entrega gratuita es referencia moral, tanto en el sentido de generar un clima de autoexigencia como en el de poner en segundo plano lo material, siempre por detrás de las necesidades de las más vulnerables. No se trata de que AM se sienta forzada a aceptar trabajar en esas condiciones y con un extra de dedicación, pero el testimonio de las religiosas actúa para ella como ejemplo de grandeza y de profesionalidad. Por un lado, le muestran que una educación integral requiere no poner límites a la acción educativa, lo que implica la dinámica de entrega: no se consigue nada si no vas más allá de las jóvenes, hasta sus familias, ni si te limitas al horario establecido, sin atenderles fuera del mismo, o si no se establecen vínculos que permitan un proceso de seguimiento al finalizar el programa. Se trata de cuestiones que están más allá de lo convenido, pero que son necesarias para llevar adelante la tarea tal como se plantea. Y, por otro lado y de acuerdo con la crítica doméstica al orden mercantil, el ejemplo de las religiosas también pone de manifiesto que atender a las personas es algo que está por encima de las remuneraciones económicas. No se trata de que se cuestione su necesidad de ganar un salario, sino que ese ejemplo –en forma de ética de la autoexigencia para la atención a las más necesitadas- converge de manera sinérgica con su vocación profesional, actuando como anclajes que dan sentido a un trabajo en condiciones inestables. En definitiva, esa necesidad de dedicación por encima de lo “contratado” es algo con lo que se cuenta desde el principio, tanto por el tipo de entidad como por el colectivo con el que se trabaja, y por supuesto por el estilo con el que se plantea ese trabajo. Y esa dinámica de autoexigencia y superación es la clave de la consideración de grandeza personal y profesional en el discurso de AM.

El que quiera trabajar en esto ya sabe lo que conlleva: es un poco... trabajas, y de voluntaria al mismo tiempo. Me explico: si trabajas aquí, sabes que vas a tener una serie de consecuencias... que tampoco

tienen por qué ser malas, pero sí quizá más tiempo, invertir más esfuerzo... pero lo conlleva este trabajo. (E04-B370)

[Sobre la inexistencia de conflictos entre el personal] ¿Sabes por qué no los hay? Porque ellas [las religiosas] trabajan mucho. Entonces, verlas metidas al cien por cien en esto te anima a hacer más quizá de lo que se te exige. No existe eso, ni tampoco con otros que están trabajando, que quizás son... están a jornada completa y yo estoy a media. Pero no existe ningún tipo de... (E04-B366)

A veces necesitas tiempo y otras veces no... Según también lo que te quieras esforzar, ¿sabes? O sea, un poco hasta donde quieras llegar. Porque, a veces, si te quedas hablando con una chica y se te hacen las tres, pues se te han hecho las tres... o sea, no está dentro de... sale un poquito fuera, pero bueno. (E04-A300)

Yo creo personalmente que trabajar en un PGS conlleva todo esto. No es simplemente ponerte y dar clase: conlleva un seguimiento con las chicas, el hablar con ellas, el hacerte amiga de ellas, que te vean como que estás ahí, que en cualquier momento pueden acudir a ti... eso conlleva trabajar aquí, en cuanto a PGS y como centro de día. (E04-A348)

c) La estructura organizativa y el peso de la “especialidad”

Otra cuestión relevante es la de la organización de la entidad por lo que se refiere a la división funcional. Por un lado, AM valora como positiva la dinámica de “todo lo hacemos entre todos”, más doméstica, que se menciona al hacer referencia al funcionamiento general de la entidad y le ayuda a sentirse parte de una realidad común que es la misma ESAL. Pero, por otro lado, se diferencia entre las funciones de los dos educadores –profesional y básica- así como la de otros “especialistas”, como el encargado de las cuestiones de seguimiento e inserción laboral (más cercanas al ámbito de la empresa). Esta diferenciación se muestra cuando se abordan cuestiones propias de la tarea de los formadores del PGS, lo que permite destacar la especificidad de su papel como educadora-pedagoga, frente a la maestra de oficio y al resto de profesionales, en sintonía con la raíz “profesional” que se distingue en la descripción que AM hace de sí.

Sí, la verdad es que 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 religiosas, ellas también están preparadas, y son maestras muchas de ellas y licenciadas. (E04-A180)

El trabajo de MN es el de taller y ella lleva su programa digamos de preparar sus telas, preparar lo que van a coser en ese día o en ese mes... eso ya es ella, y yo mi trabajo (E04-A308)

Está la profesora de taller, que es MN, y luego estoy yo para lo que son las básicas y las tutorías. I., que es la directora del centro, que coordina todo... Después, para los deportes hay otro chico... Aparte también en el apoyo, que no lo he dicho antes, otro educador que está trabajando también en el centro de día... se me había olvidado. Y ¿qué más...? Bueno, en la formación y orientación laboral el economista. ...(E04-A182)

Yo estoy con lo que son las asignaturas básicas, que es matemáticas, lenguaje, valenciano, ciencias sociales y ciencias naturales. (E04-A278)

Por lo que se refiere a la coordinación, AM la describe con un cierto carácter informal, posibilitada por un trabajo que permite una estrecha y fluida relación cotidiana con su compañera de PGS y con el resto del equipo del mismo, aunque también participe en reuniones para diseñar actividades con el resto de personal. Pero las referencias fundamentales en cuanto a la coordinación se refieren al entorno del PGS.

Pues, por ejemplo, poner en común lo que te has programado para esta semana, qué es a lo que has llegado de la semana pasada, a qué no has llegado, a qué aspiras, qué necesitas para esta semana, qué materiales o qué documentación. O, por ejemplo, si vas a hacer alguna salida o necesitas... pues bueno, una puesta en común y también posibles ideas... también una valoración general de lo que es de cada chica, también valoramos cómo van... (E04-A310)

El equipo educativo se reúne todas las semanas, para coordinar... (E04-A184)

Y luego, aparte, cada uno se reúne todas las semanas pero en lo suyo: los del centro de día, los del PGS [...] Y, si no, a lo mejor no decimos: 'Martes a las tres', sino pues antes de las clases o cuando estamos por aquí... o bueno, coordinándolo conforme va pasando la semana..... (E04-A200)

La relación de MN con la dirección es tan fluida y de confianza como con el resto del personal. Se siente escuchada y tenida en cuenta, lo que le anima a participar, salvo en el tema de los presupuestos, para el que confía en el buen hacer de las religiosas. Pese a que es consciente de que las tareas directivas están en manos de una de ellas, expresa que le gusta implicarse en las mismas, hasta donde puede, para conocer el funcionamiento de la entidad y sentirse parte de ella.

Sí, sí, además que hablan claro, no van nunca con segundas: 'Si quieres, esto es lo que hay'. (E04-B374)

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 [...] Bueno, en principio, pues... hombre, las decisiones importantes... (E04-A220)

[Sobre las decisiones presupuestarias] 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. (E04-A224)

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. (E04-A168)

En principio, la que más está en contacto es la directora, que es I. Pero aparte yo la acompaño también, un poco porque me interesa... No sé, a mí es que también me gusta meterme un poco en todo, me gusta conocer lo que se está haciendo y saber... Pero más es I. la que está en contacto con todo esto. (E04-A390)

d) Su lugar en el mundo

El itinerario laboral de AM la ha conducido hacia este trabajo que le parece altamente satisfactorio. Habla, en ese sentido, de haber encontrado el propio lugar, después de una búsqueda –que no ha sido muy larga, en su caso-. Sin embargo ese lugar tiene los inconvenientes reseñados al hablar de las condiciones laborales, difícilmente asumibles a la larga por un adulto que no dependa de una entidad como una orden religiosa.

[Sobre sus trabajos previos en colegios] Supuso un poco el rodaje de empezar mi profesión. Hasta que te centras siempre haces muchas cosas... hasta que te centras en lo que te gusta. Y, en mi caso, ha sido rápido. En poco tiempo me he dado cuenta: he visto lo que realmente me gusta, que es este centro. (E04-B277)

Hasta que encuentras tu posición en la vida... o sea, tu posición, quiero decir... donde tú te encuentres bien, donde digas 'Aquí estoy y aquí es donde quiero estar', 'Aquí me encuentro bien y es lo que satisface todo lo que quiero hacer'... Pues hasta que encuentras esto, yo creo que das muchas vueltas.

Hasta que te encuentras a gusto, encuentras en realidad lo que quieres hacer, a quién quieres ayudar... Tienes que dar muchas vueltas hasta que te centras en algo. (E04-A100)

En un principio, es normal que tú vayas variando porque, mientras encuentras tu hueco, es difícil. Pero, una vez ya estás bien, no te gustaría cambiar. Pero, por desgracia, sí que cambias muchas veces... [...] Hombre, si se pudiera combinar la estabilidad con lo que te gusta, eso sería genial. Cosa que a veces, si eso es... se entiende, a veces te gustaría estar haciendo algo pero no puedes vivir con eso, tienes que.. (E04-B319)

Además, a pesar de la conciencia de la utilidad e importancia de su labor, AM expresa que su tarea no siempre es reconocida como se merece, dada su dureza. Es importante para ella el reconocimiento de conocidos y de otros profesionales de la educación con los que se entra en contacto.

Cuando alguien se entera de lo que estoy haciendo y te ven y hablas con ellos, les comentas cómo va todo, se interesan mucho y lo ven importante. Primero, porque quien más y quien menos siempre tiene en la familia a alguien con esas características, y darles una solución y una nueva oportunidad lo ven como algo muy bueno. (E04-B255)

Así que tiene fruto este curso, y a la gente se lo explico. Digo: 'Muchas de ellas acaban teniendo el graduado'. El graduado de ahora es diferente, pero bueno, acaban teniendo su titulación. Y además había cuatro chicas... cinco chicas han entrado ya a trabajar (E04-B151)

A veces no está muy reconocido, es cierto... o sea, en cuanto a reconocimiento, no está reconocido. El trabajo en un PGS es mucho... mucho y muy duro para lo que lo reconocen. (E04-A350)

La sociedad no conoce lo que es un PGS [...] Y muchos profesionales en los centros, en los colegios, no saben lo que es un PGS y no saben dar una salida a un chaval que no quiere estudiar o no quiere hacer nada. (E04-B253)

En cualquier caso, AM ha descubierto su vocación profesional, que se centra en la educación de jóvenes, aunque esta no sea necesariamente en el contexto de una ESAL ni en un PGS. La referencia a la secundaria como una alternativa no deja de ser curiosa en una persona con un discurso antiescolar como el presente. Pero, como ella dice, uno siempre ha de superarse e ir a más. Cabe suponer que ese “más” tenga que ver con un espacio educativo más reconocido socialmente y respaldado económicamente y más “profesionalizado” –es curioso cómo ella se presenta ante desconocidos como educadora de secundaria, para no tener que explicar lo que es un PGS, que no se suele conocer-, pero siempre un lugar donde “se encuentre bien”.

Primero, la seguridad. Y luego, pues claro... el horario de jornada completa. Y luego, que estuviéramos respaldados económicamente como profesionales igual que en cualquier sector, secundaria o primaria. (E04-B362)

Le digo que soy educadora y, como no entienden muy bien lo que es un PGS ni cursos de este estilo, les digo que soy educadora de secundaria. Entonces, si veo que la persona tiene interés, le explico lo que estoy haciendo. Pero, si no, pues con eso ya... (E04-B141)

Sí, me gustaría seguir trabajando en este tipo de proyectos. Pero ya te digo, quisiera estar a jornada completa, tener una seguridad. Yo creo que es a lo que todo el mundo aspira. (E04-B350)

Hombre, una persona siempre tiene que ir a más... y yo siempre lo digo, y siempre lo diré: si te estancas, has perdido todo lo que tienes. Yo creo que siempre se puede seguir con lo mismo, intentando superarte a ti misma y también tus posibilidades. Pero, en este aspecto, sí que me veo trabajando en esto. No sé si concretamente en el PGS, a lo mejor se llama de otra manera... pero en lo que es juventud o adolescencia. (E04-B307)

En cuanto a educación, trabajaría en secundaria también (E04-B283)

2.5. Análisis del caso E05: MC

MC tiene 28 años y vive en Valencia. Nacida en Centroeuropa, donde sus padres emigraron en busca de trabajo, volvió a los dos años y ha vivido siempre desde entonces en un barrio periférico de la ciudad. Su padre ha realizado diversos trabajos de obrero poco cualificado y de mantenimiento, su madre se dedica a las tareas del hogar, aunque en la época de la emigración también trabajó como operaria. MC es la mayor de tres hermanos; su hermano estudió BUP, pero no hizo el selectivo -y MC nos cuenta que ahora se arrepiente-; posteriormente cursó una especialidad de FP sanitaria; su hermano está completando una diplomatura técnica a la vez que trabaja. Ella estudió Pedagogía a lo largo de siete u ocho años, a la vez que trabajaba, siempre con contratos a tiempo parcial. Vive desde hace tres años con su novio, un obrero cualificado, en un piso familiar cedido en el mismo barrio en que viven sus padres. Trabaja en *Espais Oberts* desde hace año y medio como educadora responsable de la Formación Básica en el PGS, aunque su relación con la entidad data de al menos dos años antes: hizo en ella las prácticas de Pedagogía, en un centro de día gestionado por la asociación, y luego continuó durante un año como voluntaria en el centro en que ahora desarrolla sus tareas. En el momento de la entrevista está contratada a tiempo completo por un contrato por un año que espera ver renovado, y acaba de ser invitada a formar parte de la base asociativa de la entidad.

2.5.1. Vocación profesional, experiencia vital y “forma de ser”

A MC le gusta lo que hace. No obstante, en el momento en que ha ido tomando la serie de decisiones que le han llevado a su trabajo actual, no tenía unas ideas muy claras acerca de lo quería hacer. Pero, al fin, las opciones tomadas –en ocasiones con apoyo “orientador”- se le han revelado como “lo suyo” una vez experimentadas. Es decir, se trata de una vocación descubierta sobre la marcha: podríamos decir que “descubre haciendo”, dinámica que –de acuerdo con los planteamientos del constructivismo pedagógico- aplicará en su labor educativa. Esto ocurre tanto con la decisión de estudiar pedagogía como con la de trabajar en el ámbito de “la educación social con jóvenes”, que MC descubre como su campo vocacional gracias a las prácticas de la carrera, realizadas en *Espais Oberts*. Así, esas tres notas –“lo educativo”, “lo social”, “los jóvenes”- caracterizan su vocación profesional. Como veremos, en torno a esas tres claves se articula su discurso, que describe un orden doméstico, pero que también se apoya en elementos industriales con un cierto matiz inspirado (al abordar cuestiones relativas a los procedimientos educativos u organizativos creativos y alternativos), así como en un compromiso cívico-doméstico (al abordar la necesidad de una discriminación positiva frente a la exclusión). Todo ello lo iremos explicando a continuación.

Pero, además, esta definición de su vocación recoge muchas de sus experiencias personales, a la vez que les da sentido –desde la lectura “a posteriori” que MC realiza-. Esto lo vemos cuando MC narra su experiencia de apoyo a sus compañeros de colegio con más problemas, su identificación con el grupo de alumnos conflictivos –entre los que destacaba-, las clases particulares a niños de su barrio con dificultades en los estudios, incluso la dimensión social que descubre en el trabajo en el guardarropa de un polideportivo situado en un entorno con problemas sociales... Desde su punto de vista, se trata de un itinerario

vital que ha ido configurando en ella un talante, una sensibilidad que le predispone para ese tipo de trabajo, como algo propio de su forma de ser: se trata de la vocación que “le pide el cuerpo”, un trabajo en el que puede ser ella misma y poner en juego la sensibilidad que ha desarrollado, que se encausa a través de los conocimientos prácticos que ha descubierto en Espais Oberts.

a) Una “pedagoga inspirada” para un “saber hacer” diferente

La vocación por lo educativo es la primera que se define, al hilo de la decisión de estudiar la carrera de Pedagogía. Partiendo de una situación de indefinición y desorientación, sin saber qué quiere hacer y sin querer hacer nada que no le atraiga, la intervención orientadora de una persona le guía, a partir de algunas claves muy indefinidas: la atracción por “la mente” le dirige a la psiquiatría o psicología, pero al no quedar plazas, por aproximación, se le propone pedagogía, que no sabía muy bien lo que era. Sin embargo –y esto va a ser la pauta de sus descubrimientos vocacionales- en cuanto lo prueba descubre que es la opción de su vida, y no lo cambiaría por lo que antes le ilusionaba.

En ese momento yo quería hacer Medicina, veía que no podía hacer... diecinueve años, yo no sabía lo que quería hacer, no lo sabía... Y tampoco me había parado a pensar: 'Si no hago Medicina, ¿qué hago?' Es que tampoco me lo había parado a pensar. Y me dijo lo de Psicología, pero con Psicología pasaba exactamente lo mismo: no había plazas. [...] Entonces ella me dijo: 'Pedagogía'... y yo: 'Pues vale... ¿qué es eso?' O sea, yo Pedagogía... ¿qué quieres? No sabía lo que era... no sabía lo que era exactamente. Yo sabía que era algo relacionado con la educación, pero tampoco sabía qué es lo que era. Entonces, acabé de hablar con la madre de mi amiga... y me vi en la cola de [...] cogiendo la matrícula, ja, ja. Y la cogí y me fui a mi casa, la empecé a rellenar... y cogí el diccionario y busqué Pedagogía. Digo: 'Tengo que ver exactamente bien dónde me voy a meter'... que eso lo vi cuando empecé a ir a clase. Yo al primer mes de estar allí dije: '¡Ay, qué bonito!'. Pero al pri... que esa sensación sí que la tuve: igual que tuve la sensación de desmotivación total, tuve la sensación de mucha alegría, de que dije: 'Ahora me dicen 'Vete a Medicina' y digo que no'. Por el mes que llevaba... por el mes que llevaba veía que yo no había pensado nunca en eso, pero que me gustaba. (E05-A42)

Es cierto que, en su discurso, lee ese descubrimiento en consonancia con su buena experiencia en la escuela pública y en las clases particulares que daba mientras estudiaba bachillerato. Pero también es cierto que de pequeña siempre rechazaba la posibilidad de ser “profesora” (hasta el punto en que, al decidir sobre el programa de Espais Oberts para sus prácticas, le parecía más atractivo el centro de día que el apoyo a las clases del Graduado). La clave es que, desde sus estudios y desde la realización de sus prácticas, su planteamiento ha sido el de educar “sin parecer una profesora convencional”: es decir, innovar, no usar métodos formales, proponer ideas alternativas... Su comienzo en Espais Oberts le ilusiona precisamente porque pone en marcha un taller –el “trencacaps”- que implica hacer algo nuevo. Y su intento como maestra de básica en el PGS va a ser –como luego veremos- el transmitir un acercamiento al aprendizaje diferente al escolar, más centrado en las personas, en su participación y en el uso de dinámicas grupales.

Ese interés por lo “no formal” se vincula a la clave de la innovación: en su discurso aparece también una dimensión creativa, que se relaciona con la capacidad técnica –como pedagoga, pero también como persona que aprende sobre el terreno-. La creatividad, que es vivida como algo atractivo profesionalmente, la descubre en la experiencia de los talleres, que representan la metodología –actividad, implicación, adaptación, creatividad...- que MC defiende frente a la convencional de la escuela, como desarrollaremos más adelante.

Lo tengo, lo tengo... un recuerdo muy positivo. Y, además, como está en el barrio, casi todos los profesores viven por el barrio; al principio a lo mejor no, pero luego sí. Entonces los ves; yo hace mucho que no los veo, pero hace dos años vi a Don Vicente, que era mi profesor de matemáticas y socio- naturales; y él a lo mejor no se acuerda de ti, porque tú sí que has cambiado, pero él no... y vas, le saludas y entonces el otro: 'Ay, MC no sé qué'... Es un colegio que está muy cerca de mi casa, y los niños que yo he cuidado han seguido yendo a ese colegio, yo iba a buscarlos allí, he tenido contacto... (E05-B94)

El CDA funciona con talleres. Es un centro de día y funciona con talleres: hay talleres manipulativos... talleres de distintos tipos. Entonces a mí... yo llegué allí a hacer las prácticas y me ofertan ciertas cosas y también me dan la posibilidad de innovar... de cualquier taller o cosa que no está ahí puesta y que crea que tal, pues yo decirla. Y tenía esos talleres, o también la preparación del graduado. Preparación del graduado yo lo veía profesora, y yo, como ya te he dicho, lo de profesora no. (E05-A326)

Así, una clave esencial de su profesionalidad es la capacidad de hacer las cosas de forma diferente a la vez que eficaz. Esto requiere un nivel de competencia técnica, un “saber hacer”, que le permita innovar –pero no improvisar-, ir más allá de los métodos “formales” –que ella equipara a los métodos tradicionales escolares, de transmisión magistral del conocimiento- y adoptar un enfoque que –aun sin mencionarlo por su parte- estaría situado en una línea constructivista. Ese saber hacer –“profesionalidad”- está vinculado básicamente a su aprendizaje práctico en Espais Oberts, aunque también se relaciona con sus estudios –articula conocimientos y experiencia-: MC se considera capacitada por ser pedagoga –aprecia su formación universitaria, a diferencia de otros casos en los que también se ensalzaba la formación práctica sobre el terreno, devaluando la formación académica-. Esta preocupación por el “modo de hacer”, que se aplica tanto a la cuestión de la metodología educativa como a los procedimientos organizativos, introduce una clave industrial en el discurso.

Además, MC resalta el valor de los “modos de hacer propios” –desarrollados por uno mismo- frente a los “modos de hacer estandarizados” –académicos, propios de la escuela-. Su énfasis en los procedimientos alternativos le da un tono “industrial” pero vinculado a lo “auténtico o a lo artesanal”. Cabría relacionar esto con la inspiración del científico, del experto, del que posee los conocimientos profesionales o técnicos, es capaz de ponerlos en juego para afrontar una situación e innovar, ser creativo, incluso –en el límite- ser genial. Ese tipo de grandeza responde adecuadamente a la justificación de la Pedagogía como ciencia aplicada que, entre otras cosas, se ocupa del “diseño científico-creativo” de metodologías educativas. Es importante el hecho de que el énfasis por ser diferente o alternativo –tanto al referirse a sí misma, como a Espais- se ponga en lo procedimental, y no tanto en objetivos de tipo ideológico o religioso, como en otras entidades, en las que el orden del discurso se articulaba entre lo inspirado y lo doméstico o lo cívico.

En suma, pese a tener un componente técnico, la concepción de MC no es una concepción industrial en el sentido clásico, según la cual los trabajadores constituyen piezas en un sistema cuya organización se impone sobre la individualidad hasta anularla. La particular combinación de inspiración, autonomía, creatividad, técnica y práctica que MC considera necesaria para su trabajo se correspondería con un enfoque propiamente “profesional”, que no se identifica completamente con una lógica industrial tradicional. Como profesional es también la objetividad que implica la caracterización de su trabajo por el modo de hacer, y no por una filosofía o ideología externa al mismo.

b) “Lo social” como sensibilidad

Este elemento es el que actúa como clave esencial de configuración de su vocación profesional, y da forma a los otros dos. No se trata de trabajar en cualquier ámbito educativo: en varias ocasiones se define su opción en contraste con la del gabinete psicopedagógico escolar, mostrando una preferencia por trabajar con otro tipo de destinatarios que los menores con dificultades en el aprendizaje a los que atienden tales gabinetes; su opción, como veremos a continuación, se dirige a los jóvenes en riesgo de exclusión.

Podía haber hecho instituto, podía haber hecho como pedagoga en centro educativo, como pedagoga en los colegios públicos; en los centros normales de primaria hay... (E05-B16)

Pues yo sí que he estado en contacto con la pedagoga de allí. Y sé lo que hacen, pero es que a mí ese trabajo... a mí no me... (E05-B20)

Yo no veo que sea lo mismo estar trabajando con un chaval de siete u ocho años, que puede tener problemas de léxico al leer, y tú ayudarle y asesorar, más educación especial... (E05-B24)

El colectivo que haya en un colegio... niños desde la educación infantil, con tres años, hasta segundo de la ESO, vamos a poner... bueno, hay algunos colegios que tienen toda la ESO, pero vamos a poner hasta segundo de la ESO... Pues ahí yo veía que los chavales que iban a la pedagoga, o que necesitaban atención psicopedagógica, eran chavales con dificultades en la lectura, en la escritura, con problemas para estudiar, que les das técnicas de estudio, cosas así... Habrá muchas más cosas, y un montón de niños con otras problemáticas, y cada caso superdistinto, pero lo de aquí es totalmente... (E05-B32)

Esta dimensión de lo social recoge diferentes experiencias vitales de MC –desde su barrio de origen, su experiencia en la escuela pública, y su itinerario de integración laboral- y las reformula, dando lugar a una lectura particular que confluye en la configuración de una especial sensibilidad y cercanía a las personas con problemas sociales. Pero, como podemos ver, se trata de un enfoque doméstico, en el que ella aparece como “grande” en un entorno de “pequeños” necesitados de su ayuda y protección. Las notas de cercanía afectiva y apoyo unidireccional que aparecen son coherentes con este enfoque. Su discurso no plantea un enfoque igualitarista de tipo cívico, sino que expone un orden jerarquizado doméstico en función del lugar que ocupa cada cual: los “grandes” guían y protegen a los pequeños.

En ese sentido, ella ha sido “especial”, tanto en su clase del colegio como con sus compañeros de universidad y de trabajo –previos a Espais Oberts-, porque su sensibilidad le hace diferente. Por ejemplo, en las anécdotas de su colegio se destaca esa sensibilidad que da lugar a prácticas sencillas de apoyo, a la vez que le lleva a sentir una cercanía afectiva –aunque luego apenas se hayan visto- con personas que han tenido muchos problemas; también da mucha importancia a los conflictos con el cambio de un grupo más conflictivo –en el que ella destacaba, pero con el que se identificaba- a otro más “normalizado”; igualmente se manifiesta la diferencia de enfoque profesional -y de la sensibilidad que hay detrás- con sus compañeras de carrera, orientadas hacia soluciones laborales más convencionales, y por las que se siente valorada, pero a la vez vista como alguien diferente –especial- por sus intereses; y, por último, se señala la diferente forma (motivación, implicación, comunicación) de afrontar un trabajo como el del polideportivo, que implica tratar a gente conflictiva, en función de tener o no prejuicios sobre ellos y sensibilidad para tratarlos como personas.

Estuve junio y julio trabajando aquí de lunes a viernes, y sábado y domingo trabajaba en la piscina de ahí de Benicalap. Pero que también fue muy enriquecedor [...] Mucha gente de raza gitana, y muchas problemáticas muchas veces. Y con chavales de quince y dieciséis años de que 'Te salto la valla', 'No te pago', 'Te voy a pinchar cuando salgas', 'Te voy...' ...cosas así. Entonces yo... pues nada, ahí intentaba [...] Yo ejercía... *[risas]* Yo... vamos, todos super quemados y yo la verdad es que dije: 'Para que me manden a otro sitio, yo aquí estoy genial' (E05-A184)

Es la predisposición con la que tú también te enfrentes... vamos a hablar así... a una persona. Si tú estás en la taquilla y te vienen siete gitanos y te piden siete tickets y ya por eso estás temblando, porque son gitanos, pues difícilmente te van a ir las cosas bien, no vas a estar a gusto aquí. Yo... si tenía que estar en taquilla estaba, y si tenía que estar en otro sitio estaba... cuando, por mi padre estar ahí y tal y cual... por ejemplo, la directora de ese centro conocía a mi padre, era amiga de mi padre. Y por ejemplo, la taquilla es lo peor, es donde más follones tienes. En otras piscinas no, pero en Benicalap sí. Es donde más problemas tienes, que o se te cuela gente o no te pagan, o te dicen que tienen quince y tienen diecinueve... es donde más problemas hay [...] ¿Y quién se comió la taquilla? Pues casi toda yo. Porque mi compañera era más paradita, más... no sé, le daba... Porque ella a mí... yo tampoco la había visto paradita, eso lo decía más ella... Ella decía: 'Ay, es que tú cuando estás aquí...' Pues yo... lo típico, daba el ticket y... 'Hola, ¿qué tal? Buenos días... ¿a bañarse un poquito?' No sé... que yo qué sé, hablaba con la gente, no sólo le decía: 'Dos cincuenta. Hasta luego'. No sólo le decía eso [...] ella me lo decía: 'Es que tú no sé qué... y les das conversación...' Y yo digo: 'Pues no sé... porque me sale... es que no sé cómo decirlo...'. (E05-A194)

Yo tengo amigas de carrera que a mí me han dicho: 'Es que a ti te gustan estas cosas... es que a ti te gustan' Porque yo, por ejemplo, daba una asignatura que era Pedagogía de la Delincuencia. Y en Pedagogía de la Delincuencia ¿qué veías? Jóvenes, la actitud delictiva, el comportamiento delictivo, todo eso. Me veían como 'A ésta le gustan estas cosas'. Cuando ya hice las prácticas en el Centro de Día, que yo dije que iba a hacerlas con jóvenes, igual: 'Es que a ti te gusta eso'. A ella totalmente no, a ella sé que le gusta mucho más tener un gabinete psicopedagógico o algo así: yo qué sé, dislexia, falta de atención... sé que le gustaría más eso, el diagnosticar... Y a mí eso no. (E05-B50)

Cuando estaba en EGB mi clase era muy problemática... o sea, lo que ellos llamaban problemática: alguien fuera un poquito de lo normal ya es problemático. Yo, en aquel momento, tienes doce o trece años y eso no lo ves, que 'La clase D del B son horribles'. Vale, yo veía que sí, que hablaban, que no hacían caso, pero yo lo analizo ahora y digo: '¿Problemática? Yo qué sé, pues como puede ser ahora con mis chavales'. Pero yo tenía una clase que los compañeros que tenía tenían problemas: el no estudiar era secundario, era por la vida que tenían. Yo tenía un amigo que su madre era alcohólica, que no tenía padre, la madre estaba todo el día por ahí, Cáritas les daba de comer, o les hacía la compra; que la madre, si estaba bebida, cogía y tiraba lo que les habían dado los de Cáritas, que se lo dejaban en la puerta... cosas así. Yo tenía que oír a mi amigo que me decía que tenía hambre, que no tenía almuerzo. Entonces yo me acuerdo que a mí mi madre me ponía el almuerzo, pero nunca me lo comía, porque desayunaba bien y a las dos horas de haber desayunado yo no tenía hambre. Y mi madre me decía: 'Pues si no te comes el almuerzo -porque muchas veces se lo traía a casa- no te lo pongo'. Y yo le dije: 'Sí, pónmelo, que se lo come Luis'. Entonces Luis, mi amigo, se lo comía; yo le daba mi bocadillo a Luis porque se lo comía. Y yo qué sé, luego tenía compañeros gitanos... (E05-B60)

Hombre, de hecho cuatro compañeros de los que iban conmigo a octavo han fallecido. Por distintas [...] Uno por atracar a un banco, un policía lo mató; otro un accidente de moto, por darse a la fuga de no sé dónde; y otro por droga, tres. (E05-B62)

Yo me portaba bien, yo era la mejor... la mejor, pero en esa clase que nadie estudiaba [...] Me querían cambiar, me querían cambiar de grupo... y yo, pues si desde cuarto de EGB he ido siempre con los mismos, ¿por qué me tenía que cambiar? Yo no quería cambiarme. A veces era un desastre, a veces no se daba clase, porque era imposible. Entonces ellos también... no me voy a poner ahí desde el punto de vista negativo. Ellos también lo hacían porque veían: 'Esta niña está estudiando y se está formando, pero hay veces que no la dejan, porque en clase no se puede dar clase'. Porque había veces que la profesora de inglés se tenía que ir, o que la profesora de lengua se tenía que ir, porque es que no podía dar clase. Pero yo tenía unos trece años y a lo mejor no veía eso, que 'Está influyendo en mi formación'. Yo lo único que veía es que no me quería ir. Y me cambiaron, claro. Fueron a mis padres y les dijeron cosas. Yo me acuerdo que mis padres hablaron conmigo. Yo no estuve delante cuando hablaron con mis padres, pero me imagino lo que les dirían: pues que estar ahí me estaba perjudicando, seguro. Entonces yo me acuerdo que hablé con mis padres y les dije que yo quería estar en mi clase. Bueno... que probara. (E05-B82)

En definitiva nos está mostrando, a través de todas esas ilustraciones, un perfil vocacional basado en su particular “forma de ser”, en parte innata, en parte fruto de su experiencia y entorno. Se trata de un “talante” ante la realidad, que no todo el mundo tiene –no es cuestión de voluntad-; a ella los problemas sociales le importan, le interesan y le animan a informarse sobre lo que pasa para entenderlo mejor e intervenir en la medida de sus posibilidades. No por una mera cuestión de deber, sino por inquietud, por sensibilidad – “porque me sale”, afirma-. Ese mismo planteamiento se reflejará en los criterios con los que MC evalúa a los estudiantes de prácticas que ve en Espais Oberts, de cara a su posible continuidad en la entidad. Este talante ha encontrado un cauce adecuado en sus saberes pedagógicos –especialmente los desarrollados en su trabajo en Espais-.

Pues la verdad es que no me lo había pensado, nunca había pensado por qué. No sé, a lo mejor es por mi manera de ser. Yo siempre he sido una persona que con los aspectos sociales... (E05-B46)

Estoy sensibilizada con lo que... no sé... me importa, me interesa, me informo, veo lo que pasa, veo lo que hay, veo las carencias que hay, lo que haría falta... siempre he estado muy sensibilizada y muy preocupada por esos temas. (E05-B48)

Ejercer de educadora social forma parte de su modo de acercarse a la realidad: preocuparse por los problemas de la gente, hablar con ella, tratarlas como personas... Se trata, en cualquier caso, de un tipo de relación unidireccional; en todos los ejemplos ella ayuda a los que tienen los problemas, se dirige a ellos, se preocupa por ellos; pero no parece a la inversa. Tan sólo explica que habla de sus experiencias personales con los chicos del PGS para motivarles a participar, “mostrándose como es” –la autenticidad como valor doméstico-, como una persona más que habla de su experiencia, aunque se trate de una comunicación dirigida a ayudar a los otros, y no planteada en plano de igualdad. Esas relaciones domésticas están jerarquizadas en función del nivel de madurez, clave de la vida adulta, de manera que los grandes –los adultos, los educadores- deben actuar como guías en el proceso de crecimiento y maduración de los pequeños, que son los adolescentes.

c) “Con jóvenes”

Desde ese punto de vista, su trabajo se centra en los jóvenes. La importancia de la edad como criterio de grandeza es propia de un planteamiento doméstico. Se plasma en la idea de que la juventud es un momento de transición, complejo y conflictivo, clave en la maduración y definición de la personalidad y que hay que acompañar. En esta etapa el individuo está sometido a nuevas exigencias de su entorno, están cambiando sus roles y responsabilidades, lo que implica una desorientación y una necesidad de apoyo importante, que es lo que a MC le atrae: sentir que puede ayudarles, orientarles, como ha hecho siempre con los “pequeños” que le han rodeado.

Sólo el colectivo con el que trabajamos en Espais es totalmente distinto del que hay en un colegio público de primaria normal y corriente. Las edades ya son distintas. (E05-B22)

Lo que más me engancha es la edad, la edad en la que están los chavales. O sea, a mí me dices: ‘¿Con qué edad quieres trabajar?’ Y es que... pues ésta: a partir de dieciséis años... o catorce, quince, dieciséis, diecisiete... [...] Porque es una edad difícil, porque es una edad ya que a lo mejor se te empiezan a exigir muchas cosas que no se te exigían de niño... tus roles cambian, tienes que desempeñar otro tipo de rol que antes no hacías porque eras pequeño. A partir de catorce y quince años empiezan a pedir... a lo mejor a partir de antes, yo qué sé, a lo mejor empiezas a pedir a un niño que a los seis años ‘Oye, vístete solo’... quiero decir, eso ya lo sé. Pero me refiero ya a nivel ya más

interno y de maduración, parece que se piden más cosas. Parece que cuando tienes quince, dieciséis años, ya tienes que ser... tienes que ser ya de una manera. (E05-B34)

No sé, pues ya tienes que ser más responsable, ya se te ha acabado... que ya no eres un niño. Y además, de hecho, yo creo que eso se utiliza mucho: 'Es que ya no eres un niño'. Vale, no soy un niño pero estoy en la transición... que por ahí hay que pasar. Yo creo que por esos años... o sea, estoy totalmente segura de que, para tener diecinueve, tienes que pasar por los catorce, quince y dieciséis. Y creo que esa etapa es superimportante. Esa etapa para mí es muy importante, porque ahí está madurando todo y se está formando todo lo que es personalidad... todo se va formando con el tiempo, pero en esas edades para mí es esencial. (E05-B38)

Pero veo como que el campo éste y con los jóvenes es más lo mío. Es más lo mío. (E05-B42)

Y esto se da con especial virulencia en los jóvenes excluidos, en los que se concreta su vocación y su trabajo en Espais Oberts. Esta entidad se dedica a jóvenes en riesgo de exclusión, de manera que la confluencia de factores de riesgo (familiares, escolares, penales...) es tenida en cuenta a la hora de priorizar los casos a admitir en el taller: los criterios de selección dan más puntos a quienes lo tienen más difícil. Estos jóvenes están fuera del itinerario normalizado, por lo que se enfrentan a las dificultades de esta etapa sin los recursos personales y de apoyo social que tienen los otros jóvenes. Por ello MC cree que deben tener una nueva oportunidad. Su discurso traza una defensa de la necesidad de una discriminación positiva que permita compensar las carencias del proceso de estos chicos. Este discurso de la discriminación positiva frente a la exclusión se sitúa en un orden de justificación que articula la lógica cívica de los derechos con la lógica doméstica de la protección diferencial a colectivos con necesidades especiales. En este caso, desde Espais Oberts se prioriza la atención a los jóvenes más vulnerables, de manera que el criterio de la discriminación positiva se plasma en procedimientos estandarizados –del nivel de reglamentación interna de Espais Oberts hablaremos más adelante– que suponen un baremo de puntuaciones para entrar en el PGS.

Es esencial, y es un momento clave, como tú dices, y creo que es necesaria la intervención nuestra con los chavales en esta edad, y más con los chavales que trabajamos. Porque se supone que tú, con catorce o quince años, tienes que estar en tercero de la ESO o en cuarto de la ESO. ¿Y cuando ya no estás? ¿Y cuando ya no estás ahí y tienes que estar? ¿Qué pasa contigo? ¿Qué pasa con ese chaval? Ya parece que... 'No quiero estar aquí... no estoy estudiando, pero no tengo edad para estar trabajando'. O 'Sí que tengo edad, ya tengo los dieciséis, pero ¿en qué trabajo? Si no sé hacer nada... no tengo experiencia de nada. He estado en el colegio y he salido del colegio...'. Lo que pasa que nosotras salíamos con Graduado Escolar por lo menos. Ellos han salido sin nada. Y a lo mejor están desde los tres años en el colegio. Entonces, por todo eso un poquito antes de estar aquí y luego, después de estar aquí, por todo lo que he visto aquí; por eso me gusta a mí ese colectivo y estar haciendo lo que hago. Pero claro, eso lo he visto aquí. (E05-B40)

Conforme han ido pasando los años y ha ido pasando la carrera me gusta aún más, porque he visto más campos, he visto... bueno, he conocido este campo, que lo desconocía... hasta que prácticamente no hice las prácticas desconocía el campo de lo social con adolescentes. (E05-A46)

Sé que estoy haciendo aquello que yo quería hacer. O sea, sé que estoy haciendo... es que yo pienso qué otro trabajo podría hacer que... bueno, a ver... desconozco muchas cosas también, entonces a lo mejor... Pero yo tenía muy claro que, dentro de lo que yo había estudiado, yo quería el ámbito de lo social. Y luego, dentro del ámbito social, me encanta trabajar con chavales de la edad con la que trabajo [...] Que dentro de lo social puedo trabajar con tercera edad... y no te digo que no me gustara, no lo he probado. Igual sí que me encantaría, pero es que esto yo era lo que tenía en mente que me gustaba, y lo he probado y veo que es que me encanta. (E05-A220)

Pues jóvenes en exclusión... o sea, en riesgo de exclusión social mayoritariamente. Es decir, que por ejemplo, aquí... yo que hice todas las entrevistas para el PGS de los chavales que están este año... te vienen un montón de chavales. Luego, de esos chavales, los que tú más necesidades ves, pues somos los que nosotros cogemos y los que trabajamos. (E05-A406)

Es más o menos lo que te he dicho: como trabajamos con el colectivo que te he dicho antes, pues... criterios de selección dentro del ámbito familiar: si los dos padres trabajan, menos puntuación que si no trabaja ninguno de los dos. Nosotros damos más puntuación al chaval que ni su padre ni su madre trabaja que al que trabajan los dos o al que trabaja uno. Si no trabajan los dos, a lo mejor es un tres, si trabaja uno es un dos y si trabaja el otro es un uno. Y el nivel que tienen de la ESO también: un chaval que tiene tercero de ESO tiene menos puntuación que el que tiene sexto de primaria [...] También la unidad familiar... estructurada, desestructurada... eso también entra. (E05-A432)

Vienen de muchas partes... Ah, eso es también uno de los criterios: por ejemplo, si te vienen de libertades vigiladas ese chaval tiene un tres... tiene más puntos que el que viene de un IES. Pero, normalmente, de IES... por lo que he visto de todos los años, son de IES, de Conselleria, de libertades vigiladas [...] y luego de las colonias de chavales que están... ya no que están en libertad vigilada, sino que ya están cumpliendo en Godella o en las colonias. (E05-A438)

2.5.2. Un modelo educativo diferente: la experiencia del PGS

a) Una educadora “diferente”

El énfasis en los métodos alternativos sitúa este discurso frente a la concepción industrialista de la educación, que MC identifica con el modelo escolar. Al énfasis en los procedimientos, ella incorpora elementos inspirados –lo que hemos mencionado al hablar de la creatividad pedagógica- y domésticos –la flexibilización en torno a los destinatarios-. Porque, como iremos viendo, la alternativa que propugna en su discurso se centra en los modos de hacer y no en los contenidos a trabajar, ni en los objetivos sustantivos a desarrollar, que son convencionales: hay que acompañar el proceso de maduración de los jóvenes para que se integren en esta sociedad. No es una alternativa al modelo de sociedad³⁴ –lo que nos situaría en un plano cívico-, sino que lo es a los modos de proceder, tanto en lo educativo como en lo organizativo. Como ya dijimos antes, además esta capacidad de innovación metodológica se vincula a la percepción que tiene MC de sí misma como profesional de la Pedagogía.

Todo el discurso de MC está salpicado por valoraciones comparativas entre su rol profesional y el de los profesores convencionales –“de pizarra”- que trabajan en la escuela. Ella muestra una atracción por una forma de dar la clase y unos objetivos diferentes a los de un colegio: se trata de un planteamiento personalizado, con metodología activa y dinámicas participativas. Un enfoque que pretende diferenciarse claramente de los profesores que los alumnos del PGS han conocido en su experiencia escolar, de forma que a ella ya no la vean “como una profesora”; incluso a ella misma le costaba verse así, como expresa al recordar los reparos que tuvo a la hora de hacerse cargo del trabajo de maestra de básica en el PGS.

Pues no lo sé, de siempre... de siempre, que de pequeña jugabas a qué querías ser... yo decía que quería ser médico. Había amigas mías que decían que querían ser profesoras, peluqueras... Y yo pensaba: ‘¡Uy! Profesora...!’ (E05-A96)

Claro, no al principio, que dar clase... yo decía: ‘Dar clase... de matemáticas, encima’... que yo digo: ‘¡De matemáticas...!’ (E05-A342)

³⁴ Hay que considerar, además, que un posicionamiento ideológico muy marcado por planteamientos alternativos podría convertirse en un lastre para una entidad que depende de las subvenciones. Esto puede suponer que el discurso minimice las claves sustantivas y enfatice las metodológicas, que además se ligan a un buen funcionamiento, innovador y eficaz, lo que pasaría a formar parte del capital de Espais Oberts que le hace “interesante” para la Administración.

Entonces, cuando ves eso, ya no lo ves como profesora, que era como lo veía yo... de profesora, ahí de pizarra, no me gustaba. (E05-A344)

Lo que intentas es que, como ellos vienen todos tan escarmentados, tan mal de los institutos y de los colegios... ellos entran aquí y se creen que es igual. Y se creen que los profesores son igual. Entonces ellos mismos se empiezan a dar cuenta que no, que no es igual, que MC no es como su profesor de matemáticas del instituto, que EF no es como su profesora de no sé qué, que MG no es como... ¿Por qué? Pues me imagino que lo ven en cómo les das las clases y todo eso, que no te pones ahí a una clase magistral. Creo que ahí ya van viendo cosas. (E05-B453)

En su percepción inicial, una cosa era el centro de día -voluntariedad de asistencia, alumnos más jóvenes, menos formalidad en la acción, más opcionalidad entre actividades y más vinculado al ocio que a una dinámica de aula- y otra las clases del PGS. Sobre estas, se planteó el reto de hacerlas más atractivas, evitando que el aprendizaje pareciera académico; ese proceso de convencerse de lo atractivo de las clases no es algo que se planteó solo de cara a sus alumnos, sino que la propia MC ha tenido que convencerse primero, ya que lo que le atraía era la educación no formal del centro de día. Esto influirá en la forma de plantearse sus clases.

‘¿Yo qué hago en un taller?’ Porque es que es verdad... Entonces yo... claro, encima había estado en el centro de día [CDA], quieras que... es mucho más llamativo, no sé, te llama mucho más la atención. Es como mucho más motivante, el Centro de Día. (E05-A342)

El CDA funciona con talleres. Es un centro de día y funciona con talleres: hay talleres manipulativos... talleres de distintos tipos. Entonces a mí... yo llegué allí a hacer las prácticas y me ofertan ciertas cosas y también me dan la posibilidad de innovar... de cualquier taller o cosa que no está ahí puesta y que crea que tal, pues yo decirla. Y tenía esos talleres, o también la preparación del graduado. Preparación del graduado yo lo veía profesora, y yo, como ya te he dicho, lo de profesora no. (E05-A326)

Claro, tú a ellos no le podías poner ‘Filosofía para niños’. No se me apunta ninguno. Porque en el Centro de Día los chavales, con catorce, quince años... taller que ven, ellos se apuntan... ellos se confeccionan su horario. Claro, es muy motivante, a lo mejor... o que les llama mucho la atención el taller de cuero, el taller de camisetas... pero taller de ‘Filosofía para niños’... si les ponemos eso... Entonces pusimos el ‘Trencacaps’ (E05-A332)

He visto una diferencia muy grande con aquí... Los chavales, el tipo de chavales, es más o menos el mismo... bueno, allí un poquito más jóvenes a lo mejor. Pero aquí los chavales del PGS, si dan mate, dan mate los quince y todos los días... no ‘Hoy entro y mañana no’. En el Centro de Día tú podías entrar a ese taller o no, podías entrar a probar... (E05-A334)

De hecho, el enfoque práctico-dinámico de sus clases se opone en su discurso a la educación convencional, que provoca rechazo en los chavales: frente a una escuela teórica, estandarizadora, convencional, lejana y que genera pasividad en los alumnos, ella pretende explicaciones breves, actividad, materiales prácticos, dinámicas de grupo, juegos, creatividad -no se trata de poner “el típico problema”-, cercanía... Los talleres son un ejemplo de esto, especialmente por el matiz de actividad que conllevan. El planteamiento de la escuela reglada, según ella, ha fracasado con estos jóvenes. Por eso la motivación implica, entre otras cosas, conseguir evitar “parecerse a lo escolar” –lo que le parece muy sencillo en el centro de día y menos en el PGS-. Por ejemplo, no resulta atractivo llamar “Filosofía para niños” a un taller, dadas las connotaciones académicas de ese nombre, mientras que “Trencacaps” incluye un tono lúdico o de entretenimiento más motivador.

El hecho de que se considere que lo relevante es el método de trabajo, la actividad, la activación de experiencias... y no tanto los contenidos sustantivos se sitúa en la línea de los

planteamientos constructivistas, que son los que han recogido y dado forma a la reflexión pedagógica sobre la atención a la diversidad. Desde este punto de vista, la pedagogía constructivista constituiría un dispositivo de compromiso entre el orden doméstico y el industrial, dado su intento de generar procedimientos de trabajo que encaucen la experiencia de aprendizaje de los jóvenes y se adapten a su potencial, optimizando su eficacia productiva.

Y nada, muy bien... al principio un poco parada, pero en el primer día que entré a clase ya me encantó. Porque no era... no era la clase de matemáticas que yo había estado en EGB, o la clase de matemáticas del instituto... no era esa clase de matemáticas. Ya no por el contenido que dabas... todo: cómo se daba, la metodología que se utilizaba, cómo se impartía la clase, cómo se participaba... todo. Ya veía yo que era totalmente distinto. Eso el primer día de clase, que dije: 'Ostras, qué guay'. (E05-A344)

Que tenga esa capacidad de saber transmitirlo... Se puede transmitir de muchas maneras: de manera rollera, de manera magistral, de manera tal... pero la metodología que utiliza MG es la misma que utilizamos nosotros; utilizamos metodología participativa, en grupo. Utilizamos una metodología que es para todas las áreas. (E05-B498)

Fichas muchas. Y fichas de distintos tipos, desde juegos hasta... Yo a lo mejor les estoy dando la división y están haciendo un crucigrama, o una sopa de letras, un autodefinido. Sí que utilizamos mucho eso, para que no vean que es el típico problema de... Y luego tenemos tele y vídeo. El vídeo también lo solemos utilizar según para qué... y las transparencias. Y luego mucha dinámica... mucha dinámica como lo que hay ahí, que son los escudos de la autoestima y la confianza que tiene uno en sí mismo, que en cada huequecito dice 'Hecho más importante en tu vida desde que naciste', y cada uno pone... Y eso a lo mejor era para trabajar... eso era en el taller monográfico de drogas... para trabajar el concepto que tiene uno de sí, metimos cosas así. Luego mucho con dinámicas también. Y mi explicación siempre cinco minutos, nunca más de cinco minutos. Lo que tenga que explicar me las tengo que idear como sea, pero no estar ahí mucho rato... ahí delante explicándoles yo algo. (E05-B548)

La educación reglada, como está hecha, para mí no funciona. Pero no por culpa de... yo no me voy a ir a contestar: 'Es que son chavales que tienen familia desestructurada...'. No. Porque hay chavales, sin familia desestructurada y con un poder económico normal, que han abandonado la ESO y no han querido seguir estudiando, y llevan boicoteando la clase del profesor desde los doce años... que conozco a chavales así. Para mí ya es más un problema de que no funciona el cómo está planteada, planificada, organizada... lo que es la enseñanza secundaria, sobre todo. (E05-B568)

Aun así, MC es consciente de que las clases de básica son las que menos atraen a los chavales. Habla de una tensión entre "lo que no les gusta", a lo que hay que quitar importancia, frente a la introducción de experiencias diferentes que pueden ser más atractivas e interesantes. En este sentido, se refiere al planteamiento de los talleres, cuyo potencial se basa en que están orientados de cara a la vida cotidiana de los jóvenes: valores, ecología, salud, sexualidad, drogodependencias, educación vial... y que se plantean de forma transversal con otras áreas.

Yo, quieras que no, doy lo coñazo para ellos, hablando claro. Porque, sobre todo en las entrevistas, cuando vienen los chavales y les explicas lo que es un PGS, cuando les dices Formación Básica... mate, lengua... me toca decirles: 'No os asustéis'. Porque claro, relacionan Matemáticas del colegio, Lengua del cole... Entonces yo ya les explico que es una vez a la semana, que se da los lunes y martes, y hasta el otro lunes no se vuelve a dar [...] Y luego ellos, como ven cómo son las clases, que ven que ya es totalmente distinto... Pero claro, a ellos les gusta más dar mecánica, formación específica, que mate... (E05-B473)

Yo empecé dando un monográfico de valores, en socio-naturales... yo empecé dando valores. Di eso, cuatro o cinco sesiones de valores. Luego di salud... no, miento, di uno de ecología. Y ya puse el de salud para introducir, porque inmediatamente después del de salud iba a ir sexualidad. El cuerpo humano, sexualidad, drogodependencias y educación vial... (E05-B417)

Hacemos talleres de malabares, de hacer tú el malabar, y luego pues... hacer malabares, taller de pintura de camisetas, taller de tatuajes de gena que vamos a hacer ahora, taller de espejos... Son más talleres manipulativos. (E05-B421)

El tono más abierto que da MC a su práctica no excluye la importancia de la organización y la planificación, para no tener que improvisar -para optimizar recursos del taller, o bien para preparar alternativas por si algo no funciona o varía el número de asistentes-. Es decir, la educación no formal no significa educación improvisada o espontaneísta, sino que supone un esfuerzo por conseguir unos procedimientos de trabajo bien articulados.

Entonces yo me tenía que planificar muchas cosas: me tenía que planificar si tenía un chaval solo, si me entraban tres, si me entraban siete... Claro, porque yo había veces que quería hacer una dinámica o algo, y si tenía dos chavales se me iba al traste toda la sesión. Entonces tenías que tener varias cosas preparadas, porque no sabías cuántos chavales te iban a entrar. (E05-A334)

En cuanto a su relación con los alumnos, la define como una relación cercana entre personas, basada en la naturalidad o autenticidad –ser como uno es- de manera espontánea –“a ella le sale así”-. Pero eso no implica ser “colegas”, lo que podría acarrear problemas. El educador tiene un rol específico que le diferencia del alumno y que viene dado por su mayor madurez, de acuerdo con el criterio doméstico de grandeza que ya hemos comentado-: su deber es actuar como orientador para la vida, acompañando a los más pequeños. Sin embargo sí que se establece una relación distinta de la que se establece con los profesores en la escuela: más implicación personal y una forma diferente de enfocar las clases. MC considera que hay que abrir cauces de comunicación personal, incluso compartiendo la propia experiencia, para orientar y motivar a los alumnos y acercarse a ellos.

De normal, yo me muestro como soy ante ellos, tal como soy. Claro, que no... lo de colega... a ver, eso es un problema muchas veces [...] Y luego, en los descansos y recreo, yo hay veces que tengo que estar enfrascada en el ordenador, que no puedo salir. Pero oportunidad que tienes de salir, sales. Entonces tú ahí hablas, les hablas... y yo les hablo de mí... pero no mi... de mis cosas, pues a lo mejor digo: 'El otro día vaya tela, poniendo la comida no sé qué...' Ven que les empiezas a hablar de... y eso ellos lo imitan, llegan a imitarlo, llegan también a contarte a ti cosas. Alucinas de cómo chavales que prácticamente no te hablaban, o no hablaban nada porque eran cortados, no te conocían... luego cada uno... que, aparte de que vienes nuevo, luego cada uno es de una manera: hay unos que hablan mogollón, otros que son muy cortaditos, otros que... Pero ver sobre todo cómo los que veías tú más cortaditos llegan a hacerte bromas. Luego les hablas... que a lo mejor es a lo que te refieres con lo de colega... yo les hablo de... yo no sé si el profesor de matemáticas les hablaba de relaciones sexuales, o de comerte una pastilla o no comértela. Eso se habla ahí, eso se habla. Y tú a lo mejor le dices... yo hay veces que le he hablado desde mi experiencia. (E05-B453)

Dando el taller de sexualidad, pues a lo mejor decía: 'Pues yo con mi pareja...' Y entonces eso... ellos es cuando empiezan a decir: 'Es que a mí una vez me pasó...', empiezan ellos a... Pero tampoco yo lo tengo como... lo de 'Cada maestrillo tiene su librillo'... o sea, que no lo tengo yo como norma de 'Tengo que ser así'... no, no. Yo soy... (E05-B455)

La actuación de MC debe mucho a lo que ha aprendido y visto en Espais Oberts. Por un lado, ella afirma que en la entidad no hay un “libro de procedimiento estándar” sobre qué hacer con los chavales: hay que aplicar algunas técnicas, pero sobre todo guiarse por el sentido común, aprendiendo en ese sentido del ejemplo de los compañeros de equipo, cuya experiencia los convierte en modelos a seguir -valor doméstico de la veteranía-. Pero esto

parece contrastar fuertemente tanto con el énfasis hecho en las metodologías y los “modos” de hacer, como con la importancia que –como veremos luego- se le da en Espais Oberts a los procedimientos de gestión y los cauces organizativos. La tensión entre las claves domésticas e industriales está presente en todo el discurso.

Mira, una de las cosas que me dijo aquí una de mis compañeras... antes como profesora, o como alguien en quien fijarte, como modelo... lo que me dijo a mí es: 'No hay un librito, ni hay nada que te diga cómo actuar si tienes tal conflicto con un chaval'. No hay unos puntos, unas maneras de actuar ante determinada... Te pueden explicar y te pueden hablar por su experiencia, pero lo que puede ir mejor, puede ir peor. Bueno... está claro que, si un chaval y otro se están peleando, tú no te puedes meter en medio a chillar; o, si uno te está chillando y tú chillas, lo que vas a hacer es que él chille más. Eso son técnicas, o hábitos, o cosas que por sentido común dices: 'Yo voy a bajar el tono, porque si no vamos a entrar en un tono que tal'. O ver que si se entra en un tono de 'Yo te digo, tú me dices, yo te digo...', es mejor parar un poquito: 'Tú por un lado y yo por otro, y luego...' Cosas así sí... pero tampoco es que te las digan: es por cosas que has visto, y más o menos lo sacas. Y luego ellos, que te dan ese ejemplo, te lo dicen así... Pero la manera de actuar, o cómo abordar ciertas cosas... (E05-B149)

b) Un enfoque de educación integral para el desarrollo personal

Lo más característico y diferencial del enfoque educativo en Espais Oberts, según la valoración de MC, es su aproximación integral a los alumnos –abordando “todos los ámbitos”-, de acuerdo con la concepción doméstica de la educación: el PGS no es solo una herramienta formativa –a diferencia de otros, como los de IES o ayuntamientos-, sino también intervención en el desarrollo personal y en las situaciones sociales y familiares. Este planteamiento actúa como anclaje relevante para la identificación de MC, que le permite ver su experiencia laboral como algo más que “dar clases”.

Primero el colectivo con el que trabaja, que eso ya te lo he dicho, que son jóvenes de catorce o quince años en adelante, aunque, por ejemplo, en el CDA se trabaja con chavales más jóvenes que aquí. Por otro lado, cómo se trabaja con ese colectivo. Se puede trabajar de muchas maneras. PGS se hacen en muchos sitios, centros de día hay un montón. Nosotros tenemos CDA, pero también tienen centros de día el ayuntamiento, varios ayuntamientos. La función de los centros de día para todos es la misma. O los PGS, te lo dicen desde Conselleria y para todos es lo mismo. Todo está de la manera que lo abordes. (E05-B116)

Así, los contenidos de las asignaturas pasan a un segundo plano, subordinándose a cuestiones relativas al oficio y a la adquisición de hábitos y cambio de actitudes –por ejemplo, la importancia del orden, la limpieza, la puntualidad, y la necesidad de justificar las ausencias...-. Para ello, MC destaca en su discurso la importancia de generar experiencias educativas mediante metodologías activas, que actúen como guía para el desarrollo. Y además se trata de fomentar esos comportamientos y actitudes desde la autonomía personal, evitando la dependencia del control y protección familiar, cuestión que abordaremos más adelante. Todo ello redundando tanto en la dirección de la maduración de la persona, que aprende a adaptarse a su entorno y a asumir y respetar las normas e instrucciones que le han de guiar por el mismo, como de cara a su acercamiento al mundo laboral, que es un mundo adulto que requiere esas actitudes y hábitos.

Y eso es lo que me gusta a mí de Espais: cómo trabaja con los chavales... porque toca todos los ámbitos. O sea, la formación o la intervención con esos chavales, o lo que sea... Porque en el PGS se supone que es formación, pero para nosotros también es intervención. A lo mejor lo que menos te preocupa es si ha entendido la división que le he explicado hoy o no. A lo mejor lo que más me interesa es que si lleva llegando todo el mes a las nueve, a ver si va llegando un día a las ocho. A lo mejor eso me interesa a mí mucho más que la división. Eso a Espais es lo que más le interesa: el

cómo intervenir con esas personas... pero desde todos los ámbitos, no desde sólo desde el formativo, también desde el social y desde el familiar y desde... O sea, lo que se llama una educación integral. (E05-B116)

Y luego, conforme ibas estando aquí, que ibas viendo con cada chaval con qué chaval estabas trabajando y todo eso, pues entonces yo ya veía que es que la excusa es dar clases de matemáticas, pero yo estoy haciendo otras cosas. La excusa... el fin último, si tenemos que poner, es que aprendan a hacer una división con decimales. Por delante de eso está la puntualidad, los hábitos... o sea, hay un montón de cosas por delante de eso. (E05-A344)

Eso son sus carpetas, que a cada uno le damos a principio de curso. Dentro de cada carpeta les damos fundas con las cinco asignaturas que tienen y etiquetas: mate, lengua... para que ellos vayan poniendo. Eso ya se lo das así, pues para que 'Venga, no lo metas todo dentro de la carpeta'. Ya al darle las fundas y eso, yo creo que ya... Bueno, aparte de que les digo: 'Ahora os ponéis mate, tal, y cada fichita ahí'. Eso, y su estuche y sus cosas. Ellos cogen, entran, pillan carpeta. Si toca matemáticas, sacan lo de matemáticas, yo doy las fichas que tenga que dar y, cuando estoy saliendo por la puerta o antes de salir por la puerta, a las diez menos cuarto: 'Guardad las fichas en la funda que toca y las carpetas ahí'. Aunque vuelvan a entrar a mecánica a las once... es que igual no entran, y la carpeta no se tiene por qué quedar en la mesa. Entonces, cuando salen de clase se queda la clase así, no con la carpeta... que otros años sí que pasaba y nos lo propusimos este año, el que recojan; porque otros años se dejaban las carpetas ahí y ya está. Y luego, pues muchos de ellos se han llevado su carpeta para vaciarla, para tal, y son cosas que... (E05-B516)

Yo le doy importancia al aula igual que le doy importancia a... yo qué sé, al vestuario donde se cambian. Y también queremos que se lo den ellos. Igual que hacemos eso los viernes, lo de la asamblea, los viernes hay una limpieza. [...] Todos los viernes hay una limpieza y lo que sí que hemos hecho es que cada semana limpia uno el baño, va por orden de lista. Y la limpieza consiste en limpiar zona de trabajo y banco de trabajo; como normalmente por cada banco de trabajo hay dos, pues esos se arreglan: uno barre, otro friega el suelo; pero es banco de trabajo... o sea, el banco todo limpio y el suelo. Y cuando ya han hecho eso, hay tareas comunes. Entonces se saca papelito... lo que te he dicho que no sacaba papelito es lo del aseo: cada semana es uno. Y luego lo demás a papelito. Vaciar ceniceros y papeleras, eso le toca a uno. La zona de donde está el coche, el elevador, la zona del pasillo central, la zona de pasillo lateral, la zona de la entrada, el aula, el vestuario... (E05-B522)

Luego cuando yo me paso, ¿qué veo? ¿Que están las mesas rayadas? Como yo sé quién se sienta... 'Pablo, coge un trapito y deja la mesa limpia' 'No me toca aula' 'Ya, pero es tu mesa, nadie tiene que limpiar lo que tú has rayado en tu mesa'. Entonces por eso las mesas también están así, porque nos vamos fijando en eso. Yo he puesto muchos mensajes de 'Crítico' a la peña que utiliza la clase como una papelería; yo de esos he puesto mogollón. Pero, por eso que he puesto mogollón, luego ha ido cambiando un poco la actitud. Hombre, es que había zonas del aula que era como si hubieran volcado una papelería... y no, el aula no es eso. (E05-B526)

También las visitas se realizan en función de las áreas de contenido –especialmente del oficio, aunque siempre se intenta trazar claves transversales a todas las áreas-. Se trata de combinar conocimientos, de cara a su aplicabilidad y motivación. Permiten abrirse al entorno social, cultural y laboral –por ejemplo, dar a conocer los recursos institucionales que se tienen a disposición como ciudadanos y trabajadores-. En definitiva, el carácter integral del enfoque educativo de Espais Oberts implica asumir esa transversalidad que permeabiliza las fronteras entre las áreas formativas, de acuerdo con un modelo más doméstico de lo educativo.

Estas visitas las hicimos el año pasado. Que siempre van muy bien en relación... siempre tienen que ver con las áreas que vemos en el PGS. Es decir, tienen que ver con específica, que es con mecánica, tienen que ver con formación y orientación laboral y con básica. Tienen que ver, por ejemplo, con específica, lo que es mecánica, que es de las que más hacemos porque el título también es de mecánico, y es de lo que más horas se tiene. Pues hemos podido hacer visitas a una ITV, a una inspección técnica de vehículos, porque ahí ven una serie de cosas por donde pasa el coche, una serie de fases... luego también ven qué gente trabaja allí, qué titulación les hace falta para trabajar allí, si con un PGS pueden trabajar, si no... O sea, ya todas las dudas que ellos les... pues por ejemplo hemos ido a la ITV. Fuimos a los desguaces Malvarrosa, pues para que vean... muchos de estos chavales o

trabajarán en un taller o se montarán un taller o... pues los talleres trabajan mucho con desguaces. Fuimos a la feria del automóvil en la Feria de Muestras. Hemos ido a un concesionario de Citroën... (E05-B395)

Y luego fuimos a... esto es mecánica, pero con matemáticas: nos repartimos en grupos, fuimos a distintos talleres de servicio rápido, pero que también venden, son tiendas de recambios también [...] Entonces les hicimos una plantilla de, por ejemplo, 'Freno trasero de un Ford tal, pastillas de freno de...' varias cosas. Y entonces ponían el precio de Augi, el precio de TOP recambios, el precio de Feu Vert, el precio [...] Y luego también... porque en los talleres no es como en el Mercadona, que vas y ves que la fruta vale cincuenta céntimos, es todo o por catálogos o por ordenador... Y es una manera de buscar información... Claro, ellos no tienen todos los limpiaparabrisas que hay ahí expuestos, porque imagínate si hay modelos de coches; entonces tienes catálogos y tú tienes que buscar por referencia, por modelo [...] Entonces es una manera de que ellos supieran y luego también de hacer operaciones y a ver cual era el más barato, el más caro, el más tal. (E05-B397)

Relacionado con la orientación laboral hemos ido a una ETT, a una empresa de trabajo temporal. Fuimos al SERVEF, al Servicio Valenciano de Empleo. Y luego ya, relacionado con básica, que damos lengua, mate y socio-naturales, y dentro de socio-naturales están los talleres de sexualidad, de drogas... tras el taller de sexualidad fuimos al Peset a un centro de planificación familiar, a una charla de dos horas, que ahí les dan información de todo. De todo, encima cosas que tú le has estado dando durante las cuatro sesiones que ha durado el taller, cosas de las que tú le has estado hablando, de mitos, de enfermedades, de tal... y entonces ahí se las comentan. ¿Dónde más hemos ido? Es que hemos ido a un montón de sitios. A Las Provincias fuimos porque en lengua yo estaba viendo comunicación verbal, oral, escrita, y dentro de la escrita ¿qué está? La prensa. Pues fuimos a un periódico. (E05-B403)

Hay visitas que, claro, les gustan más que otras. Luego también hemos hecho conocimiento de lo que es propio del medio. 'A ver: ¿tú sabes que en el ayuntamiento hay unas maquinillas que de ahí te sacan el callejero, el padrón, no sé qué, no sé cuántos?' Entonces también hicimos un rally de información, de qué información pueden conseguir en el ayuntamiento, en turismo [...], en bienestar social, en Comisiones Obreras, el sindicato, y en el IVA]. O sea, que sepan que hay sitios donde ellos pueden ir a preguntar un montón de cosas que... hay cosas que no saben. Y luego también hacemos conocimiento del medio: esto es la Catedral, esto es Santa Catalina... es que no lo saben, no lo saben. Eso lo hicimos un poquito antes de Fallas: aprovechando así las Fallas, desde las Torres de Serrano, la Diputación, la Generalitat, la Plaza de la Virgen... (E05-B409)

El trabajo educativo se plantea de acuerdo con el criterio de la personalización: se articula una organización flexible, en función del chaval y del grupo –de ahí el interés en que haya dos educadores por grupo, lo que es posible gracias a los voluntarios y a los alumnos en prácticas-. No obstante, MC plantea que este criterio no puede interpretarse de forma mecánica: el apoyar y adaptarse a un chico puede ser fuente de avance, pero también de retroceso –por ejemplo, si refuerzas actitudes de no-esfuerzo o de llamar la atención-, por lo que hay que evaluar cada caso. Es importante que la acción educativa impulse la maduración, no la estanque al generar dinámicas de sobreprotección que quiten autonomía al joven.

Y luego cada chaval, porque el colectivo en general es lo mismo, pero no cada uno [...] Individualmente, lo que te vale para uno... Yo creo que es como cualquier cosa: lo que te vale para uno, a lo mejor para otro... Con uno te ha funcionado muy bien actuar de determinada manera y con otro igual es desastroso. (E05-B141)

Nosotros, en Espais, en cualquiera de los centros, cualquier área que se vea en el aula... nosotros queremos dos personas dando clase, no una. Aunque diera clase yo, pero que esté una persona de apoyo. O cuando la de prácticas da la clase, porque es una de las cosas que tiene que hacer en las prácticas, o que ella ha decidido que quiere hacer en las prácticas, pues estoy yo de apoyo. Pero dos personas. Pues claro... si no hubiera gente de prácticas, dos personas en el aula en cada asignatura no podríamos ser. (E05-B279)

Nos gusta una enseñanza... la formación darla lo más individualizada posible, según sea cada uno. Aquí tienes sentados a quince chavales que te viene uno con primero de la ESO, y otro con tercero, y

otro con sexto de primaria. Los niveles son totalmente dispares, y muy distintos. Entonces una persona... o sea, si tuviera que estar yo aquí sola con los que tienen un nivel así más alto, con el que prácticamente no sabe sumar llevando y con el que... El apoyo, el que haya dos personas, es muy importante por eso. (E05-B283)

Luego a lo mejor no es eso, luego a lo mejor a uno le ves el plumero que dices: 'Éste lo que quiere es que esté aquí sentada con él todo el rato'. ¿Entonces qué pasa? Que dejas de sentarte, pero rápidamente. Ahora, si ves que uno, si tú estás ahí y le explicas, va avanzando mucho más, pues perfecto, sigues. Ahora, si ves que por otra parte eso le va frenando su autonomía, su independencia de ir haciendo las cosas solo, pues se lo quitas. Es que cada chaval es un mundo. (E05-B291)

El planteamiento personalizado también está presente en las tutorías, aunque en éstas es muy relevante el uso de dinámicas grupales asamblearias –acordes al modelo de la entidad-, en las que se hace patente la importancia de que existan procedimientos estructurados y una guía por parte de los educadores, que han de actuar como modelo para fomentar la participación, que no siempre parece espontánea. En ellas se revisa entre todos la marcha semanal y se critica-propone constructivamente para mejorar. El valor de fomentar el autocontrol, la reflexión, el debate, la comunicación, la asertividad... está detrás de esas prácticas.

Todas las semanas nosotros tenemos una asamblea con los chavales. Entonces tú los lunes cuelgas la hoja, se pone ahí la fecha y eso dura para toda la semana. El viernes se quita y se lee lo que se pone ahí. Ahí puede escribir cualquier persona: es decir, que ahí escriben los chavales, escribimos los educadores y escribimos los monitores, lo que es la gente de prácticas... Siempre decimos que no es para jugar, no es para 'Crítico a no sé quién porque no me gusta su jersey'. No, es para cosas que hayan pasado: son para felicitar a alguien, si tienes que felicitar, para criticar a alguien... siempre crítica constructiva: es decir, eso de 'Crítico a no sé quién porque es tonto'... pues no, eso no. Y 'Propongo'... pues cualquier propuesta: desde 'Propongo que fulanito en clase de tal esté más callado', hasta 'Propongo irnos de visita a no sé qué sitio'. [...] Al principio lo que tenemos que hacer es escribir nosotros mucho. (E05-B423)

Y coger la hoja, y a ver: '¿Qué ha pasado? ¿Qué tal? ¿Qué cual?' Y además es una manera genial, porque recoges lo de toda la semana. Y hay muchas veces que dices: 'Ay, no, yo no tengo que escribir nada'. Pero es que, si piensas en toda la semana, siempre hay algo: de alguno siempre hay algo. Entonces se coge la hoja y se lee. Normalmente uno dice: 'Yo leo el felicito'. Otro lee el 'Crítico' y otro lee el 'Propongo'. Se lee. Cuando se lee 'Felicito'... bueno, tú lo que escribas lo tienes que escribir y firmarlo [...] Tienes que tener quién lo ha escrito, no poner anónimos: lo escribes y firmas. Y luego, imagínate... yo puedo escribir una cosa y hay gente que está de acuerdo conmigo, entonces lo firmo yo, que a lo mejor hay chavales o mis compañeros mismo que lo han visto escrito y dicen: 'Ay, yo también estoy de acuerdo'. Y te unes, a lo que han puesto te unes. Entonces luego, cuando se lee 'Felicito a tal porque tal, tal, tal', la persona que lo ha escrito se lo dice: 'Pues mira, es que te felicito porque el otro día no sé qué, no sé cuántos'. Entonces la otra persona pues le dice: 'Bueno, pues gracias', o no te dice nada. Y en los 'Críticos' es donde más... claro, pues los 'Críticos' tú le pones: 'Crítico no sé qué' y a lo mejor se han unido varios a los 'Críticos'; pues yo si he criticado a alguien explico por qué le he criticado, le expongo por qué... (E05-B427)

c) El aprendizaje del “respeto”

Para MC una clave fundamental a trabajar con los jóvenes, y que es signo de su madurez, es el respeto mutuo. La resolución de las dinámicas conflictivas en el PGS implica para MC una tensión entre la necesidad de corrección disciplinaria y el deseo de no parecer autoritaria. Lo que hay detrás es la necesidad de establecer dinámicas de control para generar prácticas de autocontrol. El afrontamiento del conflicto requiere mostrar que las acciones negativas conllevan consecuencias, pero hacerlo desde la comunicación y la reflexión, evitando una percepción de arbitrariedad en las sanciones, así como cualquier tipo de dinámica excluyente –como expulsar a alguien-.

Hubo una desaparición de un teléfono móvil, que había sido uno de los de aquí, y 'Yo te he visto, tú no me has visto...' Yo me acuerdo que estuve una semana que estaba... porque no sabía lo que hacer, porque... no sé, sabes que una cosa es cierta, pero si la otra persona [...] la niega, pues no sabes lo que hacer; fue un conflicto también de qué hacer. Claro, porque ya no era el caso de... 'Ha desaparecido tal cosa... pues bueno, entre todos'. No, es que se sabía quién había sido: entonces no podía ser entre todos. Lo que yo tenía claro es que la otra persona no se podía quedar sin móvil, pero es que esta persona tampoco lo iba a pagar, porque decía que no había sido. Entonces ¿cómo lo hacías? Nada, pagó el móvil... no reconoció que fue él, pero lo pagó. Pero entrabas en conflicto. Yo entré en conflicto ahí de... Casi todo el mundo sabía que había sido él, es ilógico que vean que no le pasa nada, o sea que... (E05-B439)

Yo cualquier cosa menos expulsar a gente. Pero, yo qué sé... yo entré ahí en conflicto de si se estaban haciendo bien las cosas o no. Y si lo miraba por un lado veía que bien, pero mal por otra cosa, y si lo miraba por el otro... Sí que hubo un tiempo que ha sido más conflicto, yo creo que eso; además de que nos pilló a los cuatro de no saber qué hacer, que uno hablaba con él y no le sacaba nada, el otro le sacaba aún menos, el otro... Yo creo que ésa ha sido la situación de más... (E05-B443)

Ante esa tensión, el discurso de MC sobre el respeto aparece ligado a la noción de autocontrol como forma madura de superar un control externo punitivo. Se trata de que cada cual, en la medida en que ya se es adulto, sea capaz de adecuar sus conductas a la situación y a las personas que le rodean. El respeto implica el comportarse de acuerdo con la dinámica del aula y sus normas -es decir, implica "saber estar" -la educación doméstica-: interiorizar hábitos y actitudes; especialmente supone la escucha al profesor cuando habla, de acuerdo con un planteamiento doméstico de la autoridad. En cambio el no-respeto supone una interferencia en la marcha de la dinámica del aula. Ante la falta de respuesta a su petición de respeto, la opción de MC es la de seguir insistiendo "hasta que se enteren". La generalización de ese aprendizaje del respeto implica, igualmente, "saber estar" en el aula, taller, empresa... asumiendo órdenes, normas y posiciones jerárquicas -al igual que en un trabajo-. En cualquier caso, las normas y órdenes a asumir han de ser justificadas, no pueden aparecer como arbitrarias, hay que explicar su sentido.

Ellos te dicen que eso no es faltar al respeto. Yo digo: '¿Pero cómo que no? Eso es no faltar al respeto, pero eso es no hacer algo que te están mandando... y no algo que te estoy mandando porque a mí se me haya ocurrido, sino porque es obligado en un taller ir con calzado de seguridad, porque en cualquier taller que vayáis a trabajar vais a tener que llevar un calzado de seguridad y un mono. Y, como no lleves el calzado de seguridad, no te van a dejar trabajar'. (E05-B469)

A mí no me han faltado al respeto. A mí no me han faltado al respeto... bueno, de insultarme o de algo de eso. Sí me han podido faltar al respeto, que yo les digo que son faltas de respeto, pues lo típico de... tú estás empezando a hablar en una clase y nadie te escucha; yo digo que eso es una falta de respeto, yo eso se lo digo a ellos. Y eso sí que lo hacen... pero eso me lo hacen a mí y se lo hacen a quien sea. (E05-B463)

Si les apetece hablar y no les apetece dar clase, entonces yo les digo que es una falta de respeto. Ellos luego, cuando tú les criticas, te dicen que eso no es una falta de respeto. Y yo les digo que sí... digo: 'Tú llámalo como quieras. Pero si yo estoy intentando dar una clase, intentando empezar una frase cuatro veces, y no me dejas... perdona, pero a mí me estás faltando al respeto, no me estás dejando hablar'. Claro, ellos las faltas de respeto las ven por otros derroteros, de insultarte o de no sé qué; pero yo digo que eso es una falta de respeto. O que yo le diga a un chaval 'Ponte el calzado de seguridad', porque me he fijado cuando me he pasado por ahí... (E05-B465)

El respeto se ve condicionado por el rol de la figura de autoridad y su estatus: no inspira el mismo respeto una estudiante en prácticas que la profesora, ya que ésta tiene capacidad de sancionar con más rigor. Estamos, pues, ante una cuestión de autoridad, entendida también como capacidad de control y poder sancionador -"ellos saben quién les

ha entrevistado para su selección”-. Pero en última instancia el respeto aparece como una cuestión de madurez –recordemos lo comentado sobre la juventud como etapa de transición y cambio de roles y responsabilidades- y por tanto de edad, lo que subraya MC al referirse al deseo adolescente de crecer y en su estrategia de pedirles que no se comporten como “niños pequeños”.

Yo el año pasado era voluntaria, el año pasado era estudiante en prácticas... era voluntaria. Los chavales del año pasado eran chavales de diecisiete, dieciocho años, y me hacían mogollón de caso... pero claro, te tenías que oír: 'Joder, la MC, cómo está'... eso lo oías. Lo oías porque eras de prácticas, y además yo me daba cuenta porque yo estaba aquí más tiempo... pero de prácticas era mucha gente, y entonces: '¿Pero qué viene, chica o chico?' 'Chica' 'Puaf, qué fea... o qué buena está'. Esas cosas se notan en... [...] Y estando de profe... que te digo que este año yo no sé si no lo pensarían o sí que lo pensaban, pero ya se lo callan. Tú ten en cuenta que a mí estos chavales de este año... la entrevista de inscripción ¿quién se la hizo? MC. La entrevista de luego... ya que estás matriculado, que haces otra entrevista más, ¿quién se la hizo? Yo. La básica ¿quién la ha dado? Yo. EF también, pero la mayoría yo. Todos los días viéndome aquí, entonces ya... (E05-B457)

Entonces te intentas poner ahí, y también les explicas que no son de siete años... que yo entiendo que a una persona de siete años tienes que repetirle las cosas pero... Yo les meto también mucho... dieciséis... la edad que tienen. Y como ellos su ilusión es cumplir años, sobre todo tener dieciocho [...] No sé... 'Qué ganas tengo de que sea mi cumpleaños'... muchos por tener carnet, por poder ir a... por cosas. Pero que yo eso lo noto mucho; entonces yo también les entro mucho con eso: '¿Es que te tengo que repetir las cosas doce veces como a un niño pequeño?' (E05-B467)

A pesar de este discurso acerca del respeto, MC afirma la importancia del control para que la dinámica sea positiva -estar atenta a todo, con “mil ojos”, y encima de ellos-. La tensión entre el deseo de autocontrol y la necesidad de control externo es clara. A pesar de las acciones dirigidas a potenciar la autonomía de los jóvenes, hay que estar encima de ellos. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el seguimiento telefónico de la asistencia, planteado desde la necesidad de entrenamiento de cara a un trabajo en el que es responsabilidad del trabajador justificar las ausencias. Esta práctica revela una tensión entre el control, acudiendo a las familias si es preciso, y el respeto a la autonomía del joven, evitando quedar como “chivatos”, aludiendo a una supuesta “complicidad no permisiva” entre educadores y aprendices.

En este sentido es notorio cómo MC se plantea la necesidad de establecer el vínculo educativo con los jóvenes, evitando la mediación de los padres. Son ellos los que han de ser los interlocutores de esa relación y no sus familiares, que no pertenecen al entorno doméstico del PGS en el que se establece la relación educativa, que ha de suponer un nivel de confianza entre sus integrantes. Esa confianza –que cada cual asume desde su posición en el grupo- no ha de ser “traicionada” ante personas externas –entre las que, desde este punto de vista, estarían las familias de los jóvenes, lo cual no quiere decir que aparezcan como antagonicos-. El acudir a las familias, en este sentido, se plantea como último recurso, a diferencia de lo que pasa en otras entidades. Para MC, la maduración es un proceso que requiere crecer en autocontrol y responsabilidad, lo que implica salir de los ámbitos de protección familiares y distanciarse de ellos. En ese sentido, se acepta –no sin dificultades- la tensión entre confiar en los jóvenes y posibilitar experiencias de autocontrol que pongan en juego su responsabilidad, y así afrontar su inmadurez con una cierta dosis de control externo y de procedimientos sancionadores. Esa tensión aparece como inevitable en

el proceso de crecimiento hacia la autonomía, que implica un período de transición conflictivo³⁵.

Porque claro, tienes que tener doscientos ojos. Y de eso también te das cuenta, que te fijas en cosas que no te fijabas. O sea, que en una mirada has visto si lleva el mono abrochado, si lleva los zapatos de seguridad, si no, si tal. Lo miras todo, te habitúas también a en un golpe de vista ver si cada cosa está en su sitio. (E05-B465)

Entonces yo, pues eso... 'Cámbiate esto... ponte el zapato de seguridad' 'Sí, ahora voy, ahora voy'. Entonces tú lo dejas. Te dice: 'Sí, ahora voy, ahora voy'. A los cinco minutos vuelves y te lo ves debajo del coche con las zapatillas de deporte. 'Eh, el zapato de seguridad' 'Que ya voy, que ya voy, que ya voy...' Y a lo mejor a la quinta vez que se lo has dicho se lo cambia. Pues yo eso lo critico: 'A mí me da igual que te los hayas cambiado, pero es que yo tengo que decir las cosas...' O sea, yo tendré que decir las cosas doscientas veces, que ya lo sé, yo se lo digo muchas veces a ellos: 'Yo sé que éste es mi trabajo: si tengo que decir las cosas doscientas veces, las digo. Pero que vosotros sepáis que lo normal es que, cuando se os dice una cosa, a la primera lo hagáis. Porque cuando es al revés sí que os gusta que a la primera se os haga' (E05-B467)

Siempre, la limpieza siempre. Se quejan, se quejan: 'Jo, limpiar, no sé qué...' Pero lo hacen. 'Uh, a mí me ha tocado esto, no sé qué...' Tienes que estar encima... porque claro, ellos acaban y el cubo por ahí... 'Ya lo vaciará MC luego'. O MG. Entonces tienes que estar muy encima. Tú ves que a tal le ha tocado pasillo central, y a lo mejor empieza ya fregando. 'No, no, no, bonito, primero hay que barrer'. O sea, que tienes que estar encima un montón. (E05-B534)

Con los padres hay de todo, desde el padre o la madre que te llama para ver qué tal su hijo, porque lo hacen, hasta algunos que ni te llaman... Nosotros hacemos un seguimiento telefónico con los chavales: cuando no llegan, nosotros les llamamos por teléfono. Nosotros queremos llamar por teléfono al chaval, no al padre ni a la madre. Lo que ocurre a veces es que el chaval no tiene móvil, llamas a su casa y te lo coge su madre o su padre; entonces tú hablas con el padre o con la madre de lo que... 'Son las ocho, como tal no ha venido, llamaba a ver que pasaba'... Pero nosotros, si el chaval o la chavala tiene teléfono, le llamamos antes a él... Que a nosotros no nos interesa llamar a su casa para chivarnos, o para que los padres se enteren de que no han venido. O sea, el que nos interesa que nos explique por qué no ha venido o que nos justifique por qué no ha venido es el chaval. (E05-B122)

Cada vez que el chaval falta se le pide el justificante: si ha ido al médico un justificante médico, si ha ido al juzgado... Porque muchos de los chavales que vienen a hacer el PGS quieren trabajar. Y si tú trabajas y algún día, por lo que sea, no vas al trabajo, entonces necesitas llevar un justificante. Así que ahí ya empezamos nosotros con ellos a que se acostumbren a pedir un justificante. Y no que vayas con tu madre y te lo pida tu madre, sino que te lo pidas tú. Porque eso les da palo a ellos. A ellos ir a un sitio y decir 'Oye, ¿me das un justificante?', les da hasta palo. Igual que les da palo coger el teléfono y llamar a un sitio para preguntar por algo. Tú y yo eso lo vemos muy fácil, pero a ellos les da hasta palo. (E05-B124)

d) Facilitarles el camino de inserción

MC trabaja con jóvenes que no quieren estudiar sino trabajar. Por ello la formación se articula en torno a lo laboral, en concreto lo mecánico, que es lo que más motiva a los jóvenes. En ese sentido, es importante ajustar la formación del PGS a la demanda del mercado -servicios rápidos mecánicos-, a las condiciones de los aprendices y al tipo de recurso formativo -duración y medios, diferentes en un PGS o en un TFIL-.

³⁵ En el fondo, las entidades que no se plantean esa necesidad de la distancia con las familias y la responsabilización de los jóvenes asumen un enfoque proteccionista que puede impedir la maduración, con lo que, en el fondo, estarían traicionando la esencia del orden doméstico, que implica la evolución y el cambio de posición en el grupo de acuerdo con criterios como la edad. El orden doméstico, además de proteger, debe posibilitar el desarrollo: es decir, su protección debe adaptarse a las condiciones y potencialidades de cada individuo. Y para ello debe contar con este tipo de proceso de transición y crecimiento, que requiere un nivel de autonomía.

La mayoría de los chavales que vienen aquí a hacer el PGS es porque quieren trabajar, no porque quieren estudiar. Quieren sacarse algo para poder trabajar, porque como saben que no tienen graduado, no tienen nada, dicen: 'Pues yo voy, me saco un título de algo y trabajo'. O sea, la motivación de casi todos los chavales que vienen aquí... es trabajar (E05-A406)

Lo de cambiar la modalidad del PGS, que al principio era Técnico Reparador en Automóviles, luego era Técnico en Diagnóstico de tal y ahora es Mecánico de Vehículos Ligeros, eso sí que sé que fue porque se vio en el mercado que los talleres que iban un montón eran los de servicio rápido. Y un taller de servicio rápido ¿qué te hace? Cambio de ruedas, de aceites, de frenos... te hace cuatro o cinco cosas, algo de mucha mecánica no te lo hace un taller de servicio rápido, te lo hace el taller-taller. Entonces, para hacer un PGS, que tiene novecientas horas y que tú tienes que formar a esa gente, pues veíamos que para taller-taller de mecánico, de que salga aquí un mecánico, no; pero para un servicio rápido de rueda, frenos, aceite, filtros, tubos de escape... para eso sí. (E05-A398)

Por lo que se refiere a la posible inserción laboral, además, la realización de las prácticas en empresas del sector facilita que al acabar al programa algunos de los aprendices se coloquen en las empresas, donde ya los conocen, en trabajos temporales de verano, cuando aumenta la demanda de servicios de talleres de servicio rápido. El contacto que se mantiene con estas empresas es valorado como una baza importante, aunque no forma parte del quehacer directo de MC.

El año pasado muchos, muchos... tres, dos o tres chavales de los que fueron a prácticas... el año pasado sólo fueron a prácticas siete, siete u ocho chavales. Pues de esos ocho, tres se quedaron trabajando donde habían hecho las prácticas. Les contrataron, porque en los talleres de servicio rápido entra mucho trabajo en verano, cuando la gente se va de vacaciones. Entonces ahí suelen contratar a chavales, y los contratan hasta Septiembre. A muchos de ellos los contrataron... bueno, muchos... a tres los contrataron hasta Septiembre, pero luego en Septiembre les volvieron a hacer... uno de ellos está fijo. Uno de los chavales del año pasado está fijo, y a otro le hicieron un contrato en formación y mientras se está sacando el graduado en secundaria y está trabajando. (E05-A444)

Me imagino que, cuando el PGS empezó, pues los contactos... el hacer el contacto de primeras lleva mucho más trabajo. Pero, por ejemplo, este año los chavales van a un centro en prácticas que no habían ido nunca. O sea, que tú tienes distintas empresas que van los chavales a hacer prácticas... pero, por ejemplo, el año pasado a los Speedy, que este año han ido los chavales, no se había ido. Se ha hecho el contacto... se hace el contacto, se hace el contrato, se lo firman... mi compañero normalmente es el que se entera... si va a hablar de mecánica, es él el que se entera de todo esto. (E05-A478)

O sea, lo que es el trabajo es de todos, pero el contacto que habla con los gerentes, con el jefe, con el encargado de ese centro, etcétera... eso lo hace MG: habla con ellos por teléfono, y luego... pues, por ejemplo: hoy que han empezado a ir a prácticas, pues él toda la semana anterior y todas las semanas antes de irnos de Semana Santa... las dos semanas antes íbamos a piñón haciendo los contratos, tal... 'Oye, ahora quedo contigo...' Entonces va a un sitio a que uno le firme uno, pero luego tiene que ir a otro... Porque hay varias empresas que tienen varios centros. Nuestros chavales, por ejemplo, si trabajan en Feu Vert... Feu Vert es una empresa de servicio rápido que hay uno en Campanar, uno en Alfafar y uno en Chirivella... pues a lo mejor va uno a cada sitio. Pero claro... el jefe de Alfafar no es el de Campanar. Entonces te tienen que firmar, tienes que... Y normalmente todo eso de los contactos y todo lo lleva MG... y ahora R. (E05-A486)

A pesar de ese énfasis en la salida laboral, para MC es importante tener en cuenta la vertiente educativa, que, aunque minoritaria, hay que valorar. En algunos casos, a partir del esfuerzo que realizan en el PGS, se despierta el deseo de profundizar en el aprendizaje del oficio, lo que se podría potenciar si no se les exigiera una prueba para el acceso al grado medio de formación profesional, que actúa como barrera para ellos. MC es partidaria de aprovechar esa motivación y facilitarles las cosas eliminando esa prueba –a modo de discriminación positiva–, aunque luego se les exija un nivel aprendizaje igual al resto. Es decir, desde el punto de vista de MC, se merecen una nueva oportunidad en éste ámbito. La

discriminación positiva, a la que ya hemos hecho mención, aparece como una necesidad para, desde un tratamiento protector especial, profundizar en la igualdad de derechos – compromiso entre lo cívico y lo doméstico-. El discurso de MC, en este sentido, parece plantear además una crítica a la degradación de lo cívico: cuando la organización burocrática del sistema educativo, ideada para potenciar la igualdad, se convierte en una barrera para los más vulnerables, se hace preciso un tratamiento diferenciado –no estandarizador- que permita caminar hacia una mayor igualdad de oportunidades.

Que a ti te vengan aquí chavales diciendo: 'Lo que menos me gusta... yo es que no quiero estudiar, porque es que yo no aguantaba más en el instituto'. Eso... que vengan aquí, que hagan un año de mecánica y que se vayan a presentar a las pruebas de grado medio, pues yo eso lo veo un logro... Vamos, es que yo creo que les tenían que dejar entrar sin hacerles ni prueba. Yo creo que un chaval de éstos que ha dejado el sistema, la educación reglada... que viene, hace un curso de mecánico y, como ve que le gusta, dice: 'Voy a hacer la prueba del grado medio, voy a hacer dos años más de FP'... yo es que no haría ni prueba, B.... yo no sé tú, pero yo no haría ni prueba [...] Yo diría: 'Tú ahí. Luego, una vez estás dentro, ya te lo tendrás que currar'. No quiero decir que haya que aprobarle, no. [...] Ya te lo tendrás que currar. Pero ¿cómo me pones una criba...? O sea, ya una prueba ahí que la mayoría no aprueban. Porque la del año pasado, por ejemplo, la tenías que ver cómo era. Este año, cinco de los chavales quieren... quieren eso. (E5-A408)

Por otro lado, desde Espais Oberts se insiste mucho en la preparación para el graduado de secundaria, aunque no entra en los cometidos de MC su preparación directa –sí la motivación y el apoyo a los jóvenes que se preparan-. A este respecto, y de acuerdo con lo ya comentado antes, MC cree que es importante facilitar su acceso a la preparación del graduado, impartiendo la preparación en Espais Oberts, de forma que los jóvenes no tengan que ir a las EPAS –ya que son “perros para moverse”-. Una vez más surge la tensión entre fomentar la autonomía o generar medidas de protección que faciliten el proceso de los jóvenes.

Espais también prepara graduado en secundaria, pero este año se está preparando únicamente en TF. Aquí todos los años se ha preparado a la gente para el graduado escolar. Lo que pasa que... claro, este año era el cambio: encima de que es graduado en secundaria, el temario no tiene nada que ver con lo que era graduado escolar, entonces es materiales nuevos, todo nuevo... Lo están llevando por ahora en TF, porque aquí por problemas de personal era imposible. (E05-A448)

Por eso, objetivo nuestro sí que es que nosotros tenemos que dar aquí el graduado en secundaria. Porque es que los chavales... Si te pasa como este año, que cinco de tus chavales quieren hacer... yo creo que hay que dar... hay que poder, por lo menos, intentar darles respuesta a... a que pase eso. Vienen aquí... vale, igual se sacan el curso y se van a trabajar, pero igual se sacan el curso y quieren... pues no mandarlo a otro sitio, sino hacerlo aquí. Porque, si no, con estos chavales... bueno, con estos chavales o como si me lo hicieran a mí... si ya te lo hacen todo dentro de donde estás, mucho mejor que si tú te tienes que ir ahora a la EPA que está no sé dónde. Y más los chavales, que son muy... son muy perros para moverse, la verdad, y... '¿Ahora tengo que ir allá? ¿Ahora tengo...?' Si se lo hacen todo aquí... y claro, una vez ya te conocen aquí y todo eso, pues ellos prefieren venir aquí. (E05-A456)

2.5.3. Un entorno laboral privilegiado: la idiosincrasia de la organización

Entre los elementos que generan satisfacción a MC en su trabajo destaca la organización para la que trabaja, en torno a la que desarrolla un discurso con un elevado nivel de identificación, a la vez que se remarca la diferencia existente entre Espais Oberts y otro tipo de entidades –especialmente ayuntamientos e institutos- que se dedican a “hacer PGS”, en vez de dedicarse a los jóvenes –que a veces requerirán PGS, y a veces no-. Parece

como si todos los factores de satisfacción estuvieran vinculados a la pertenencia a Espais: el contenido de su trabajo, el tipo de colectivo con el que se trabaja, el modo de intervención integral, las condiciones laborales, el entorno laboral –apoyo mutuo-, el modelo de organización, la experiencia de una incorporación al mundo laboral en “lo suyo”, acorde con unos estudios –los de Pedagogía- donde no hay mucha salida... El descubrimiento de su vocación en esta entidad, así como la sintonía establecida con ella, da lugar a un sentimiento de “privilegio”. Todo ello plantea una percepción muy positiva, carente de toda crítica explícita, como si MC estuviera en plena “luna de miel” con su trabajo y con Espais Oberts.

Y hablas con gente... hablas con maestros, hablas con docentes de Programas de Garantía Social, y ves que no están como tú. Sabes que no están como tú, porque ahí sí que es: ‘¿Tenemos PGS? Pues te contrato... pero te contrato para el año, te contrato para lo que dura el PGS. En cuanto se acaba el PGS te vas fuera y, si vuelve a haber PGS, igual te vuelvo a contratar’. Pues Espais no funciona así. Espais no funciona así, pero porque no somos un ayuntamiento, ni un instituto que lleva un PGS: es una asociación que trabaja varias cosas con un colectivo, que tiene tres centros y uno de esos centros hace Programas de Garantía Social. Entonces ya el Programa de Garantía Social y todo lo aboradas de una manera totalmente distinta a como pueden ser abordados en otro sitio. Yo fui la primera vez y oía cosas de cuándo cobraban, de cuándo no sé qué, de cuándo los... (E05-B237)

Yo veo que yo estoy genial, que me encanta lo que hago y que estoy bien. (E05-B227)

¿Yo qué pensaba? Pues que hay gente que está en PGS y que no está de puta madre como podría estar yo [...] Ya no sé de qué depende. No sé si depende de qué manera está organizado, no sé si depende de quien lo lleve, no sé si depende... (E05-B239)

En su análisis podemos considerar al menos tres claves: a) un proceso de socialización-selección de personal, que ha calado profundamente en MC y que genera una doble dinámica: un alto nivel de implicación personal y un alto nivel de confianza en la organización; b) una definición de la “solidaridad de equipo” y de un cierto sentido “comunitario” de pertenencia a Espais, acordes con una concepción doméstica del espacio de referencia laboral -ambiente comunitario, nosotros-ellos, veteranía, entorno especial, diferente de los demás...-; y c) un espacio estructurado-participativo definido en clave cívica –énfasis en la representatividad, en el colectivo, en la opinión de la entidad como tal...- que matiza (y está matizado por) el componente doméstico mencionado.

a) La identificación con la organización

Espais Oberts realiza un importante esfuerzo en captar y socializar recursos humanos -prácticas, voluntariado, formación específica...- que permite realizar procesos de selección desde un conocimiento directo de la práctica de las personas. Esta es la experiencia de MC. Su proceso de selección arranca de la participación en las prácticas universitarias –Espais mantiene un importante compromiso en este sentido con la UV-, que continuaron en una experiencia de voluntariado y mediante la realización de un curso de formación que también incluía una parte práctica. Su vivencia de ese proceso es la de haber tenido una serie de oportunidades facilitadas por la organización –y que no tenían por qué seguirse unas de otras-. En ese proceso se incluye la necesidad de “saber lo que es Espais Oberts”, en base a la lectura de memorias de la entidad, a explicaciones por parte de sus miembros y a la propia reflexión desde la experiencia que se está teniendo.

En total yo, en contacto con Espais Oberts, llevo... pues irá a hacer tres años. Porque fue con las prácticas de la carrera en el CDA, acabé las prácticas, empecé el curso de mediadora social, hice las

prácticas aquí, seguí de voluntaria aquí desde que acabé... desde que acabaron las prácticas, en Noviembre del año pasado, seguí de voluntaria aquí hasta Abril del mismo año, que me contrataron. Y luego un año trabajando aquí. (E05-B108)

Viene mucha gente en prácticas, y mucha gente de voluntaria. La asociación tiene mucha gente de prácticas... gente que viene a hacer el prácticum, un montón a todos los centros. Y luego gente que se queda de voluntaria... (E05-A356)

Mira... hice el prácticum de Pedagogía, el último año. Entonces hice las prácticas en el CDA. Estuve allí... y yo allí fue donde empecé a ver que... joder, pues que me gustaba mucho lo que hacían allí. Es que me gustaba mucho. Entonces yo empecé a hacer mis... hice mi prácticum, empecé en Diciembre o así. Y empecé luego a dar mi taller, que di un taller de... Trencacaps, se llamaba. (E05-A322)

Entonces acabé mis prácticas y la gente de Espais nos ofertaron a la gente voluntaria y a la gente que habíamos hecho prácticas un curso de mediador social [...] que lo impartían en Espais. Yo lo hice. Era un curso de trescientas cincuenta horas. Empezó... yo acabé las prácticas en Mayo, pues en Junio empezó. Entonces... era Junio, Julio... Agosto nada... Septiembre y Octubre. Y ese curso tenía unas prácticas, ¿vale? Las prácticas ¿dónde las teníamos que hacer? En el CDA, aquí o en TF. Yo dije: 'A CDA ya he ido, por el prácticum ya he ido'. Y puse... porque te daban a elegir, a todas y todos los que estábamos allí '¿Dónde prefieres?', y luego cada uno... unos preferían ir a TF para ir a Picassent, pero es que igual se podía ir a Picassent o no se podía ir a Picassent, entonces... Bueno, total, que me tocó aquí hacer las prácticas. Y yo al principio me quedo así... Claro, no estás dentro de la asociación, entonces tampoco... 'Ahí, que hacen un curso de mecánica, ¿yo qué pinto?'. Yo me planteé un poco eso. (E05-A338)

Pero yo, por una parte, bastante contenta porque como en el Centro de Día ya había estado, yo digo: 'Bueno, pues voy a ver qué se hace aquí'. Pero yo... claro, antes de venir aquí decía: '¿Y allí qué haré?' Que igual también lo pensaba antes de ir a CDA... Pero yo aquí pensaba: 'Si dan mecánica, ¿yo aquí qué haré?'. Vale, pues yo aquí ¿qué hice? Pues estar en apoyo... bueno, en principio en apoyo en básica y luego ya daba yo las clases. Vinimos aquí una compañera y yo, dos del cursillo. Estábamos en matemáticas en apoyo... bueno, yo estaba en matemáticas con EF y mi compañera estaba en FOL con EF. Al principio era apoyo y luego ya nosotras teníamos que preparar algunas sesiones y eso... poquito, porque eso fue... es que fueron... no sé, no llegaron a cien horas de prácticas... muy poquito, muy poquito. Las prácticas acababan en Noviembre... a finales de Octubre o principios de Noviembre. Me ofertaron... nos ofertaron a todas el poder seguir de voluntarias... como habías empezado, el poder seguir de voluntarias. (E05-A342)

Sí, seguí como voluntaria con mate. Pues eso... yo pensaba que yo estaba en el comedor, no tenía que ir a clase a nada... ya de pensarlo me veía supermal por decir: 'Madre mía, si yo tengo que estar en mi casa tanto tiempo...' [...] Entonces dije: 'Pues me vengo aquí a las ocho de la mañana'. Y ¿qué hacía? Pues estaba aquí, daba clase y... ¿qué tenía que estar en lo del trabajo, a la una menos cuarto? Pues yo a las doce menos diez o menos cuarto me iba de aquí para... porque es casi a la otra punta, llegar desde aquí. Entonces hice eso, y estuve viniendo aquí. Mi compañera, por ejemplo, que vino a hacer... no siguió, pero yo seguí. Y ya me empecé a meter también en clase de lengua, que lo daba C. C. era la chica que estaba aquí antes, y que siguió de voluntaria el año pasado, pero ya no trabajaba aquí. Ella daba clase de lengua, y yo también me metía en lengua con ella. Entonces ya daba lengua y matemáticas. Y seguí y seguí y seguí... (E05-A346)

Estando aún en vacaciones, me llamó EF por teléfono para ver si podía dar cuando... nada más venir de vacaciones, si podía dar yo la clase de FOL, que la daba ella... para ver si la podía dar yo, por cosas que... Y yo digo: 'Pues perfecto'. Y nada, eran dos semanas que tuve que dar yo la clase de FOL. Y ya luego, después que vinimos de vacaciones, pues ya hablaron conmigo y me dijeron que EF se iba a ir de baja porque iba a dar a luz, que se quedaba MG solo y que habían pensado en mí por... por cosas... (E05-A354)

Y entré a media jornada, entré de ocho a dos... de ocho a dos, que luego, cuando los chavales van a prácticas, es de nueve a dos. Yo por las tardes no venía. Y ya en Septiembre para todo el año, pero ya a jornada completa... ya desde Septiembre estoy viniendo mañana y tarde. (E05-A366)

Todo ello supuso un proceso de incorporación paulatino, que permitió, por un lado, una aproximación gradual a los jóvenes, de forma que se diera un conocimiento mutuo, y, por otro lado, permitió un conocimiento de la organización, mediante la transmisión de la

información pertinente para su análisis personal, así como la inmersión en el estilo, normas y valores que configuran Espais Oberts, produciéndose un auténtico proceso de socialización organizacional. A resultas de este proceso, MC desarrolla un alto nivel de identificación con la entidad y un claro sentimiento de pertenencia a la misma. Además, a ella, las prácticas y todo el proceso –que califica como un “aprendizaje útil”- le sirvieron como orientación, para descubrir y confirmar su vocación y la adecuación entre ésta y el proyecto de Espais Oberts.

Sí... o sea, flipé así un poquito y luego dije: ‘¡Jolín...!’ Como que a lo mejor tú ni te habías parado a pensar que lo estabas haciendo bien o que es un poquito lo tuyo. Yo qué sé, yo a lo mejor... me gustaba, pero tampoco me había parado a pensar... Entonces me dijeron eso y dije que sí, claro. Me preguntaron si me interesaba y dije: ‘¿Cómo...? Claro’ (E05-A362)

La primera vez que entro en contacto con Espais para las prácticas voy allí, me dan memorias y cosas para que me lea y para que sepa lo que es Espais. Aparte de que ellos te explican: ‘Es una asociación sin ánimo de lucro que trabaja con tal colectivo...’ Los grandes rasgos es lo que te explican, luego tú... (E05-B132)

Luego damos material... pero igual que yo hago ahora con la gente que está en prácticas. Cuando me lo hicieron a mí, no creo que fuera por ‘Paso de contártelo todo, toma, léetelo tú’... no, no. Ellos te cuentan algo y luego: ‘Léetelo tú’... pues para que tú también saques tus conclusiones. Porque parece que, si yo a ti te lo cuento, te lo cuento de una manera; pero, si tú te lo lees, pues igual sacas cosas que ni tan siquiera yo había pensado. Entonces se hace eso: te lees muchas memorias, te ves [...] memorias de la asociación. La asociación, como asociación, cada año hace una memoria para presentar a distintas entidades. Y ahí hay como una presentación de lo que es Espais: de lo que es Espais, qué es lo que se plantea, dónde quiere llegar, qué metodología tiene, qué... Todo eso está ahí escrito, y por eso ellos no te lo dicen así de golpe, soltarte un rollo de todo lo que es Espais. Está superbien explicado en las memorias, y así fue como yo me empapé. O sea... primero ellos te explican, luego te lees eso... (E05-B135)

Antes de empezar las prácticas, estuve dos meses o tres sin hacer nada de prácticas, sino estando en contacto con... o sea, empapándome bien de lo que era Espais Oberts, el centro de día, de meterme en el centro de día, que los chavales me vieran [...] Es muy fácil decir: ‘MC hace un taller de no sé qué’. Y los chavales: ‘¿MC? ¿Y quién es MC?’ ‘¿Un taller de no sé qué? Pues yo no me apunto’. Entonces yo me tuve que currar el ir allí y que me vieran, porque es que, si no, no te conocen. (E05-B137)

Como también me daban información y yo leía cualquier cosa que surgía, yo preguntaba. Preguntaba a la gente en este caso de CDA, que era la gente con la que yo hice las prácticas. Yo preguntaba: ‘Oye, ¿y esto por qué lo hacéis así? ¿Y esto por qué tal? ¿Y esto por qué cual?’ Porque yo también veo que leerlo en el papel es muy fácil. Metodología, ésta y ésta. Evaluación, esto y esto. Objetivos, éste y éste... Yo veo que eso es muy fácil, pero luego estar ahí, el día a día, es muy distinto. (E05-B141)

En el primer ciclo de la carrera, en el prácticum, yo estuve en un gabinete psicopedagógico y a mí me hacían corregir tests. Claro, eso me pasó dos días, porque al tercero yo fui a hablar con mi tutor en la Facultad: ‘Yo que me den una plantilla y que tenga que hacer un fajo así de tests, y estar así de nueve a dos, pues... yo daré un servicio, pero es que las prácticas a mí me tienen que servir para aprender’. Y si a la gente que está aquí en prácticas le vale para aprender que no le gusta el ámbito de lo social, o no le gusta el ámbito de trabajar con los jóvenes, pues ya ha aprendido algo. Si lo que ha aprendido es: ‘Me encantan los PGS, o trabajar con este colectivo’, pues ya ha aprendido algo también. Entonces la formación yo creo que es por eso. (E05-B297)

Por otro lado, MC es consciente de que este proceso permitió –como permite ahora con otros- que desde la entidad se viera cómo trabajaba ella, sus actitudes, su capacidad de comunicación con los jóvenes, su disponibilidad y su asimilación del estilo de Espais Oberts. De este modo se facilitaba un proceso selectivo de cara a su incorporación cuando surgió la necesidad de contar con una nueva educadora para una sustitución laboral por maternidad, que fue seguida de un contrato por obra. Es significativo cómo la selección se

realiza “entre los de casa”, sin coger currículums “de fuera”, lo que refuerza el tono doméstico de la entidad.

Normalmente la gente que trabaja en Espais es gente que ha estado aquí en prácticas o voluntaria, no es un currículum de éstos que te llega fuera de la calle. ¿Por qué? Porque Espais en ese aspecto tiene muchos recursos humanos, tiene mucha gente que o por prácticas o por voluntariado está... han pasado por aquí. Entonces... la mayoría de los trabajadores de Espais hemos estado aquí en prácticas... en prácticas, de voluntarios, de algo. (E05-A458)

Normalmente la gente que ha trabajado aquí es gente que ha estado de prácticas o voluntaria. ¿Y eso por qué? Pues porque has visto trabajar a esa persona, y cómo es esa persona. ¿En mi caso concreto? Me imagino que, si estás aquí durante un tiempo, ellos te ven. Yo... ahora yo te lo sé explicar, porque yo estoy viendo ahora mismo a las chavalas que hay en prácticas. (E05-B267)

En este proceso selectivo se valoran una serie de claves que definen al “buen educador” desde la perspectiva de MC, y que según ella están vinculados al talante o forma de ser de cada cual –recordemos que MC plantea su vocación por lo educativo-social como algo propio de su “forma de ser”-, así como a las habilidades desarrolladas. En ese sentido habla de una “vocación innata”, de tener aptitudes –hay que servir- para comunicarse, para transmitir conocimientos y valores, para dinamizar un grupo, así como de la atracción que hay que sentir por trabajar con los jóvenes. Se trata de un talante que “se ve” en la forma de relacionarse con los jóvenes o la tendencia a trabajar en el despacho (talante relacional), o bien en la tendencia a limitar el trabajo a lo indispensable o no mirar el tiempo y trabajar más tiempo del que toca (disponibilidad).

Te sé decir quién... o no; o sea, no decirte: ‘No, no vales para esto’. Pero quien lo tiene... Es que hay gente que lo tiene como... ya no por lo que hayas estudiado, hay gente que lo lleva innato: que le gustan los jóvenes, que se sabe comunicar bien... Es que también depende de cómo sea la persona. Si tienes más palique, a lo mejor con los chavales tienes más cosas que hacer que si tienes menos; o a lo mejor no, porque a lo mejor hay otro que lo que menos le gusta es el palique y le gusta... yo qué sé, el contacto físico. Es que eso se va viendo. Yo sí que te podría decir que hay gente de prácticas que ves más que a otra, pero no porque haya algo escrito como para decir: ‘Tiene que ser así’. (E05-B269)

Se ve en el talante, se ve... yo qué sé. Tú puedes venir aquí a dar tu hora de lo que te toque en tus prácticas, y a lo mejor estar en el despacho y prácticamente no salir. Y está la que en todos los descansos está fuera para tener contacto con los chavales o hablar con ellos. La que viene más días de los que le toca para... yo qué sé. Es que se ve en muchas cosas. Pero tampoco es que haya nada... nada en lo que se fijen para... (E05-B273)

Aparte me dijeron que de la gente que había estado aquí... que yo había continuado, y cómo me veían en el contacto con los chavales. Me dijeron ciertas cosas como para... Yo me quedé un poco flipada [risas]. (E05-A354)

b) La solidaridad del equipo

MC tiene un importante nivel de autonomía en su trabajo, lo que ella entiende como una confianza en su valía. Esa autonomía técnica se vincula a su percepción como profesional de la Pedagogía, capaz de ser creativa en su terreno, pero también a su pertenencia al equipo de Espais Oberts, que es una referencia técnica fundamental para ella. Aunque nadie le dice cómo hacer su trabajo, sí que se le asignan objetivos a desarrollar, aunque no se planteen los pasos concretos a seguir. En esas condiciones, especialmente ante tareas que para ella eran nuevas y generaban una cierta tensión, para MC es una costumbre valiosa el consultar con sus compañeros sus propuestas o dudas. Esto, dada su reciente incorporación como trabajadora, denota una cierta inseguridad debido a la falta de

experiencia e indica el valor que se le otorga a la veteranía –la experiencia es un criterio de grandeza doméstico-. En cualquier caso, MC expresa que siempre ha podido contar con el consejo, la supervisión o simplemente el apoyo moral de alguno de sus compañeros. Esta posibilidad la vive como algo “propio de Espais Oberts”: la costumbre de compartir con otros lo que se hace, el sentirse corresponsables del trabajo e implicarse unos con otros. En ese sentido, el nivel de apoyo percibido y de comunicación es muy alto.

Como vemos, aunque nadie le dice a MC cómo debe actuar, ella misma se preocupa de adecuar su trabajo a lo que a los compañeros con más experiencia les parece mejor; se toma mucho trabajo para garantizar que los procedimientos de Espais Oberts se aplican correctamente. No se trata de una autonomía, sino más bien de un autocontrol: ella asume el control ajeno, sin necesidad de que exista una supervisión impuesta, y lo experimenta como un apoyo. Por otro lado, el control explícito asume la forma de control de resultados –por objetivos: control de tipo auditor-.

En cualquier caso, MC presenta un excesivo formalismo, que se observa, por ejemplo, cuando habla de las “vueltas” que le da a un informa, hasta tener seguridad de que está como corresponde. El reglamentismo que muestra el discurso, y que parece algo propio de Espais Oberts, no es asumido como tal por MC, pese a que se mueve en tensión con respecto a la mentalidad doméstica que también existe en Espais.

Quando yo entré, que yo ya venía aquí todos los días, de estar aquí todas las horas, de no venir ya de voluntaria sino de estar todos los días... yo estaba con MG. Y me apoyó en un montón de cosas... porque yo a lo mejor tenía que entregar un informe, pero un informe que nunca había hecho [...] Entonces yo... el primero que se lo leía todo era MG, aunque luego se lo dábamos a otra persona. Pero al primero que yo se lo daba todo era MG. '¿Qué te parece esto?' Con MG mucha comunicación, mucho hablar, porque al estar los dos solos, sin chavales, y estar ahí metidos, cada uno haciendo lo que hiciera, pues también hablas mucho, te da mucho tiempo a... (E05-B490)

A mí nadie me dice qué es lo que tengo que hacer, cómo lo tengo que hacer... no. Esto es una de las cosas de este trabajo que a mí también me gusta. Desde CE se tienen que hacer estas cosas, y se hacen estas cosas. En la reunión de equipo nos las repartimos, pero cómo yo la haga... es que no sé como decirlo: 'De tal fecha a tal fecha hay que hacer esto, hay que hacer esto y esto'. Y a mí nadie me dice qué es lo que tengo que hacer primero, qué es lo que tengo que hacer lo último, por dónde lo tengo que empezar... sino que yo voy haciendo. Con saber que para tal fecha las cosas que me piden tienen que estar hechas... Luego, por supuesto... eso ya a nivel particular mío, y yo creo que lo hacemos todos... yo cualquier cosa que hago la paso para que la vean mis compañeros: que la miren, que me digan lo que está bien, lo que está mal, si hay algo que cambiar... [...] Y, cuando yo ya la tengo hecha, yo la paso y que la vean. (E05-B151)

Bueno, las entrevistas las hice yo. La selección se hace entre todos, tenemos unos criterios de selección... Y nos pusimos más mi compañero MG y yo por el hecho de que EF, al estar a media jornada, pues había momentos que no podía estar. Pero, más o menos, sí lo hicimos entre los tres, con unos criterios de selección... y más o menos ellos a mí explicándome por qué era así, por qué tal, porque yo era la primera vez que lo estaba haciendo. (E05-A428)

Al principio más, porque yo entré aquí el año pasado por estas fechas. Había que entregar un montón de cosas, yo nunca lo había hecho... Pues tú imagínate, antes de hacerlas, las veces que yo me lo leí, me lo miré, me lo remiré, miré las de cuatro años para atrás... yo qué sé. (E05-B147)

Considero que es un buen método, y sé que esto se hace en los demás centros: que hace uno cualquier cosa y lo pasa para ver qué piensan los demás, qué mejorarías, qué quitarías... (E05-B169)

El contexto organizacional en el que MC desarrolla su trabajo es el centro de formación mecánica, cuyo equipo profesional es una referencia muy positiva en su discurso. El apoyo cercano de las personas con las que se comparte la tarea diariamente es muy importante para ella. Es un apoyo funcional –de cara al trabajo- pero relevante para el

bienestar personal de MC. Esta experiencia permite a MC valorar el trabajo en equipo, cada cual desde sus funciones complementarias –MC como especialista en la faceta educativa-, pero contando con la disponibilidad del resto del equipo. Este apoyo se hace especialmente necesario para MC en las cuestiones administrativas, muy numerosas por la dinámica de subvenciones y que se dominan con la experiencia, y en la coordinación de las cuestiones más transversales, como las salidas, actividades complementarias y, especialmente, las tutorías. Esa descripción de la complementariedad funcional parece más propia de un entorno industrial que doméstico, aunque observando la descripción general de los modos de trabajo se adivina un nivel mayor de transversalidad en las tareas que hay que realizar.

A la que más le preguntaba cosas y tal era a EF porque, más o menos, era como mi homóloga. Porque MG es más de mecánica. Y, si yo le tenía que preguntar '¿Qué cosas toco hoy en mate?' o '¿Cómo puedo enfocar esto?', pues se lo preguntaba eso más a EF que a MG. (E05-B488)

Cuando se acaba el Programa de Garantía Social, igual que tú al principio entregas un proyecto para ver si te lo aprueban, al final entregas una memoria. Y claro, yo todo eso... lo enseñaba, en principio, a mi compañero, a MG, y como él las cuestiones éstas de informes y eso no las llevaba mucho, pues acudía a un compañero mío del centro de día, que fue mi tutor en las prácticas y que se vino aquí. O sea, cuando yo empecé a venir aquí el año pasado, él vino aquí al centro para estar cerca de mí y ayudarme... Porque yo hacía cualquier cosa y 'Míralo, míralo'. Y me he habituado, y lo hago. Pero es una cosa que he visto por ejemplo en mi compañera: hace cualquier cosa, lo pasa... '¿Esto te parece bien? ¿Está así bien o cambiarías algo?' (E05-B165)

O sea, lo que es el trabajo es de todos, pero el contacto que habla con los gerentes, con el jefe, con el encargado de ese centro, etcétera... eso lo hace MG: habla con ellos por teléfono, y luego... pues, por ejemplo: hoy que han empezado a ir a prácticas, pues él toda la semana anterior y todas las semanas antes de irnos de Semana Santa... las dos semanas antes íbamos a piñón haciendo los contratos... (E05-A486)

Ese trabajo de coordinación se facilita gracias al establecimiento de una reunión semanal del equipo del PGS –que en el resto de los centros de Espais también tienen-, en que se revisa el día a día, se plantea un seguimiento de los jóvenes, se trabaja sobre la tutoría, se programa... Es decir, se trabajan, preparan, evalúan y ponen en común todas las cuestiones relativas al centro en que MC trabaja y que requieren coordinación, pero también se dedica un tiempo a conocer lo que hacen los otros centros, de manera que se está al tanto de toda la realidad de Espais Oberts. La experiencia de corresponsabilidad con el equipo y de conocimiento de la globalidad de la organización son dos claves esenciales en el sentimiento de identificación entre MC y Espais Oberts: ella tiene su propio lugar (el centro de mecánica) con el que se vincula directamente y desde el cual se hace presente y participa (a través de su coordinadora) en la organización más amplia.

Sí, tenemos reuniones de equipo todos los miércoles, todas las semanas [...] desde las tres y media hasta que acaban... ja, ja... hasta que acaban. (E05-A488)

Pues en esas reuniones se ve el día a día del PGS. O sea, el primer punto es 'PGS'. Y dentro del PGS hablas de chavales, hablas de chaval a chaval... pues eso: yo hablo de básica y MG habla de específica, por ejemplo... porque en mate, en lengua y en socio-naturales estoy yo. Y EF comenta, en FOL, si más o menos lo ve como en básica, como en específica... Se habla de la actividad complementaria que se va a hacer esa semana, se habla de la visita que se va a hacer esa semana [...] Se habla de qué tutorías... con qué chaval vamos a hacer tutoría, y quién se encarga de cada tutoría de cada chaval. Eso es lo que es en punto de 'PGS'. Luego, como tenemos pre-taller... tenemos un pre-taller por las tardes de chavales de catorce a quince años... se habla del pre-taller, se habla de las estudiantes en prácticas, se habla de la orientación laboral, que llevamos orientación laboral... De todo eso se habla en... (E05-A492)

c) Participación encauzada

Espais Oberts mantiene una estructura participativa muy abierta en su base –discurso asambleario- que permite una toma de decisiones consensuada en las grandes líneas de trabajo, a la vez que mantiene una sólida estructura organizativa, que establece unos cauces muy claros de decisión, comunicación y coordinación cotidianos, en que las figuras de los coordinadores son muy relevantes. La descripción de estos mecanismos se realiza en torno a conceptos como la construcción de un consenso u opinión común, la representación de los coordinadores, el valor del colectivo reunido en asamblea, como máximo garante de la voluntad de la organización, la igualdad de todos los socios y de su voz... cuestiones que podemos leer desde una lógica cívica. Ésta se articula con elementos, como el valor de la veteranía, propios de una lógica doméstica. El resultado es, como vamos observando, un dispositivo que une las claves de identidad comunitaria de lo doméstico –con los elementos de disponibilidad e identificación que conlleva- con una estructura asociativa fuertemente reglamentada, de manera que se garantiza la compatibilidad entre la participación igualitaria cívica, propia del Tercer Sector, con la funcionalidad industrial, propia de un espacio productivo.

En Espais Oberts hay trabajadores y socios, figuras que en la mayoría de los casos coinciden, como en el caso de MC. Los socios, que forman la asamblea, son siempre personas implicadas en la organización y sus proyectos, nunca benefactores ajenos –de nuevo, la diferenciación doméstica entre los de dentro y fuera-, lo que para MC aparece como signo distintivo de la independencia de la entidad, algo que valora en positivo: no caben injerencias de intereses particulares ajenos a la voluntad común de los socios, definida en asamblea. La posibilidad de ser socia le es ofrecida a MC –no aparece como una opción planteada por ella misma-, dado su nivel de identificación con la organización.

La asociación, trabajadores y gente que no está trabajando en la asociación. (E05-B249)

Gente que ha estado aquí y que por distintas razones han ido dejando la asociación, trabajan en otros sitios, la mayoría relacionado con... [...] relacionado con el tema. Y bueno, hay... creo que hay el caso de algún chaval o... no te lo sé decir seguro... que han sido voluntarios de toda la vida de Espais, que llevan un montón de tiempo de voluntarios y también son socios de la asociación. Pero vamos, que no... que Espais no tiene nadie... alguien que no tiene nada que ver con esto, que de repente 'Oye, yo quiero ser socio'... pues no. No, Espais es gente implicada y que conozca lo que es la asociación. A lo mejor otro tipo de asociaciones sí que funcionan: 'Oye, yo soy socia, o yo te pago tal, o yo soy patrocinador, o yo...' Espais eso no... no, no quiere eso. (E05-B253)

A mí me lo ofrecieron ahora, cuando tuvimos el PGA en Marzo. A mí y a B, de TF, que había entrado en Enero del año pasado... y yo en Abril, o sea, prácticamente a la vez... nos ofrecieron lo de ser socias. No te hacen el contrato y ya eres socia, no. (E05-B359)

El ámbito más general de coordinación y decisión cotidiana es la reunión de coordinadores, o “consell” –uno de cada centro-, que tiene lugar dos veces por semana. A continuación están las reuniones de equipo, ya mencionadas, en las que, junto a lo propio de cada centro, el coordinador expone lo planteado en el “consell” y recoge las opiniones y sugerencias a plantear a los otros centros. Se trata, pues, de una información en ambas direcciones. El “órgano” principal es la asamblea de socios, que tiene lugar como mínimo una vez al año. En ellas se establecen los Programas de Gestión Anual, lo que indica que no estamos ante una gestión espontaneísta de la asociación; es fundamental tener las cosas diseñadas, no improvisar, ya que todo ha de pasar por el conocimiento de unos y otros. Esto sin menoscabo de que exista una importante cantidad de comunicación informal,

especialmente en cada equipo, que facilita el conocimiento informal, boca a boca, de la historia y características de la asociación.

[Sobre la periodicidad de las asambleas] De toda la asociación, todos los meses no. Tenemos PGA, que son programas de gestión anual, que se hace uno al año. Y luego depende de si surge algo. Nosotros no hacemos uno cada mes, pero sí que tenemos una reunión de equipo cada semana, todos los miércoles. (E05-B185)

Nosotros tenemos las reuniones los miércoles. EF es la coordinadora del PGS, es una de sus funciones... Ella hay veces que no está aquí, porque está reunida con los otros coordinadores de los otros dos centros. (E05-B191)

Ellos ahí hacen una reunión, entre ellos tres, en la que hablan de todo: de los tres centros y de cosas en común que hay en la asociación. ¿Qué pasa? Pues que nosotros en nuestra reunión de equipo siempre tenemos un punto que es 'Consell', que es lo que hablan ellos tres. Entonces nos informa: 'En el Centro de Día han decidido no sé qué, no sé cuanto, en tal sitio...' Entonces sabes en cualquier momento [...] Ellos se reúnen todas las semanas dos veces a la semana [...] Luego en el CDA tienen su reunión de equipo, nosotros en CE también y en TF también. Creo que TF también la tienen los miércoles como nosotros... pero bueno, que eso ya es organización interna de cada centro. Que hacemos tal día la reunión, pues se hace... y cuando haces la reunión hablas de todo lo que tengas que hablar de tu centro, y luego está ese punto. Por eso estás continuamente informado y sabes que en el CDA no sé qué, que en TF tal, que una subvención de no sé dónde... Lo sabes todo, porque tenemos reuniones de equipo todas las semanas. (E05-B195)

[Reunión de la asamblea] Cuando tenemos planes de gestión [...] O cuando hay que discutir... por ejemplo, cuando pasó lo de que teníamos que tomar una decisión sobre lo del graduado en secundaria, pues nos juntamos todos. (E05-B247)

Ahora, también es lo que vas sabiendo de la asociación, aparte de lo que has leído, claro. En una memoria no está puesto: 'Fulanito de tal se fue por...' No, eso ya es del boca a boca, o de que te hablan... que 'Cuando yo estaba aquí, estaba mi compañero tal' '¿Y qué pasó con ese compañero?' 'Pues mira, que...' (E05-B371)

En la experiencia de MC se trata de una estructura que tiene al menos tres grandes virtudes, de carácter pragmático –es decir, que afectan al buen funcionamiento de la entidad- y no ideológico: permite una coordinación ágil a nivel de centro, permite que todos estén enterados de todo lo que pasa en Espais Oberts, más allá del propio centro, y es participativa, ya que permite que todos expresen su opinión. Se trata de un tipo de organización que es vivido como muy especial –diferente a la mayoría- y que es fuente de sentido para MC. Tener una “visión del conjunto” ayuda a sentirse parte integrante, más que trabajador asalariado, de un centro. Entre los elementos que hacen que su experiencia laboral sea satisfactoria está la posibilidad de trabajar en un sitio así.

MC afirma que Espais Oberts carece de jerarquías –a excepción de la jerarquía formal que existe a efectos de estatutos-. La toma de decisiones asamblearias, en que la opinión de todos los socios pesa lo mismo –de acuerdo con un modelo cívico-, así como la posibilidad de debatir el tiempo necesario cada cuestión, son dos claves esenciales que ayudan a que ella se sienta formando parte de esa realidad igualitarista. Pero, más allá de esa dinámica igualitaria, encontramos dos claves diferentes de jerarquía que se superponen, primando una u otra en diferentes momentos del discurso. Por un lado se trata de un criterio funcional, de carácter industrial, y que tiene que ver con la organización reglamentaria presente y con los roles técnicos que cada uno desarrolla. En segundo lugar, existe un criterio doméstico de veteranía, que sitúa en posición de grande a los que tienen una experiencia acumulada. Ambos criterios definen jerarquías de poder interno.

Sin embargo, por lo que se refiere al organigrama funcional, hay cuestiones acerca de las que no queda claro quién toma las decisiones. Cabría plantear si no estamos ante un tipo de jerarquía menos legible –es decir, que no se presenta como tal-, basada en una autonomía autocontrolada en función de la coordinación y los objetivos comunes, y en la existencia de un sujeto colectivo como “jefe no-visible”, que se hace efectivo a través de la formalización de procedimientos de coordinación. Es decir, se trataría de un procedimiento de control basado en reglamentos que sustituyen las instrucciones directas o sustantivas de los jefes, de manera que no se personaliza la autoridad y se genera una experiencia de autonomía. Desde este punto de vista, estaríamos ante una estructura muy activa que permite cumplir tres objetivos: dos explícitos (participación e información) y uno implícito (control).

[En referencia al tipo de organización jerárquica de una escuela] Esa jerarquía no existe. (E05-B173)

Claro, hay presidente... un compañero nuestro es el presidente. Es el presidente, luego está la secretaria... hay una junta directiva. Yo no soy de la junta directiva, acabo de entrar. Hay una junta directiva y tal pero... para el papel. La decisión que toma el presidente de la asociación no vale más que la que tome yo o la que toma MG. En cuanto tienes que hacer una toma de decisiones [...] se hace una asamblea... (E05-B177)

Hubo un caso concreto, el del graduado en secundaria, peliagudo para nosotros. Nosotros preparando siempre el graduado escolar... pero claro, veíamos por ejemplo que desde CE era imposible llevar el programa de graduado en secundaria, porque... pues porque era imposible, porque yo estaba prácticamente recién incorporada... y no, es que era imposible. Y luego el llevar un PGS... Ahí se estuvo debatiendo, se estuvo debatiendo... ¿Lo hacíamos? ¿No lo hacíamos? Si lo hacemos, ¿en qué centro se lleva? ¿Es normal que se lleve en un centro y en otros no? Los que pensábamos... o sea, los que pensaban ‘Nada de graduado’, los que pensaban ‘Sólo un ciclo de graduado’, los que pensaban ‘Ciclo uno y ciclo dos’. Había opiniones [...] Como ese día no se llegó a nada, pues otro día, otro día, hasta que se llega... ¿A qué se llegó? Pues a que sí que se hacía el graduado: se hacía en TF, porque ellas veían que sí que eran capaces de llevarlo. Primero iban a empezar con el primer ciclo, y cuando aprobaran los chavales primer ciclo, pues ya cogerían segundo. Pero hasta llegar ahí... mucho hablar, mucho hablar y mucho hablar. (E05-B181)

Por otro lado, las relaciones laborales en Espais Oberts estarían planteadas desde un esquema doméstico, en que la confianza sustituye a la negociación, y la buena voluntad a los derechos. Por ejemplo, aunque las condiciones laborales de MC en general son satisfactorias y ella afirma que tiene perspectivas de mantenerse en este trabajo, en realidad su continuidad temporal no está garantizada; se trata sólo de una cuestión de confianza, en base a la identificación con la entidad, al interés expresado desde ésta por tener a sus trabajadores fijos y a la cantidad de trabajo que hay. Se considera que cuando finalizan los PGS no disminuye la faena, ya que hay multitud de trámites, informes, memorias, procesos de seguimiento o selección... que requieren la presencia de los profesionales, sin poder prescindir de ellos. Pero al final reconoce que ignora los criterios de gestión de personal que se aplican en la entidad y de los que depende su posible contratación estable. Por tanto, el desarrollo de la propia carrera como horizonte está basado en una cuestión de confianza, sin que exista mucha claridad al respecto.

La asociación funciona con subvenciones, con tal y con cual... Si todo va... ellos siempre hacen previsiones, y si todo va conforme va hasta ahora o ha ido este año pasado, pues seguiré... porque aquí hace falta gente. (E05-A372)

Cuando estás tres, cuatro años te hacen fijo. Más o menos la gente que lleva... a ver... mi compañero R., que ha entrado ahora, yo y creo que hay dos o tres personas más que no... que no son fijos. (E05-A470)

Yo también inquietud personal puedo tener sobre si yo... ojalá estuviera para toda mi vida, o supiera ya que sirvo para toda mi vida. Yo tanto tampoco lo sé. (E05-B309)

Es que no sé como funciona exactamente, pero... cuando estuvimos en la reunión ésta que nos juntamos todos, pues eso... creo que es que llevas tres, cuatro años y ya te hacen indefinido. (E05-B311)

[Acerca de su continuidad] No, no me han dicho nada... pero me lo imagino. (E05-B343)

Y además a mí, cuando me contrataron, ya me dijeron que en principio era... te dicen que la idea es que sigas, o sea no 'Te contrato un año y luego te...' No, no, no, ellos quieren una continuidad y, de hecho, su idea es que sigas. Yo no sé, pueden pasar cosas que a lo mejor digan 'No se llega'. Pues, si se tiene que prescindir de alguien, se supone que prescindirían de mí, que acabo de llegar [...] Pero la idea de ellos es de continuidad, no de contratarme a mí para este PGS, de contratarte a ti para el PGS que viene, de contratar a otra... no, no. (E05-B361)

Creo que a nadie se le ha dicho: 'Vete tú'. (E05-B371)

Además, la incertidumbre económica y la dependencia de las subvenciones es una dificultad para esa continuidad; pero, a su juicio, no es una barrera, ya que en alguna ocasión se ha puesto en marcha un PGS sin subvención, a cargo de la entidad. Las previsiones económicas de ésta –afirma– cuentan con ello. No obstante, MC desconoce realmente esas previsiones, así como las estrategias utilizadas para garantizar un régimen de continuidad a partir de subvenciones temporales, ya que afirma desconocer los asuntos económicos.

Somos una asociación sin ánimo de lucro. O sea, somos una ONG y no tenemos ni patrocinadores, ni alguien que nos diga: 'Tomad, os doy este dinero'. Siempre es por subvenciones o por... Esas inquietudes: el que te den un PGS, que no te lo den, que te den un TFIL, que no te lo den, que te den... A lo mejor es porque desconozco muchas cosas, pero yo... ahora nos han dado un TFIL, pues super contenta. Si no nos lo hubieran dado hubiera dicho: 'Uf...' Pero porque sabes que eso es una fuente [...] importante de ingresos y que, si no te lo dan, te tienes que buscar la vida de otras maneras. (E05-B309)

[Sobre la estrategia económica de la entidad para generar continuidad a partir de un régimen de subvenciones] También lo desconozco, que no sé... (E05-B365)

Se ha planteado que no nos han dado el PGS, claro, eso sí que ha pasado [...] Hacerlo homologado, o sea, hacer PGS aunque ellos no... sin ayudas de la Conselleria de Educación. Sin pago de la primera fase ni de segunda fase de la Conselleria. A ti ellos te dan un número de expediente: tú eres el PGS número tal. Pues nosotros... fue hace dos o tres años... que era homologado: o sea, que no nos lo dieron y se llevó a cabo el PGS pero con gastos a cargo de la asociación. (E05-B377)

[Sobre la estrategia económica de la entidad] Yo a eso no te puedo contestar. Yo sé que ahí hay una contabilidad, hacen sus cálculos y hacen su... (E05-B385)

Es decir, las decisiones acerca de su continuidad laboral, su contrato, incluso las cuestiones presupuestarias son algo que no está en su ámbito de decisión, y de hecho ni siquiera en su ámbito de conocimiento –es curioso como habla de ellas en tercera persona-. MC no solo no problematiza todo esto, sino que de hecho lo ignora. MC es socia, se siente parte de Espais, aunque hay ámbitos relevantes de su gestión que no controla. Incluso afirma que no conoce los estatutos actuales, con la justificación de que los han cambiado, lo cual es aún más sorprendente, ya que no se pueden cambiar sin la aprobación de los socios en la asamblea. Todo ello contrasta con su discurso en dos sentidos: primero, frente a la idea de “todos sabemos lo que pasa en Espais”, ella desconoce claves relevantes de su gestión; y segundo, frente a la idea de que no existe “gradación jerárquica en Espais”, hay que plantear que las decisiones sobre su situación como asalariada –que lo es, aunque no lo

explícite- las toman otros, y estos otros están por encima de ella en cuanto a la capacidad de decisión y control de la organización.

[Sobre su conocimiento de los estatutos] No todo. Es que ahora justamente la reunión de PGA fue que tenía que haber un cambio en los Estatutos. Entonces he leído, pero no... o sea, conforme se han quedado... (E05-B355)

2.6. Análisis del caso E06: MG

MG tiene 36 años y es mecánico. Procedente de un pueblo de La Mancha, de una familia humilde dedicada a la agricultura, dejó la escuela a los 14 años y carece de titulación reglada. Ha pasado por una amplia gama de trabajos precarios –incluso de economía sumergida- en su pueblo, en Alicante – donde fue a buscar trabajo al acabar el servicio militar- y en Valencia; sus empleos se han desarrollado básicamente en el ámbito de la mecánica y en el de la hostelería –su “recurso rápido” para encontrar trabajo en épocas de paro-. Hijo de una familia de seis hermanos, el mayor es el único que estudió una carrera universitaria –Pedagogía- y es uno de los fundadores de la asociación en que ahora trabaja MG. Se le ofreció empleo en *Espais Oberts* como formador de específica (“no porque fuera mi hermano”, sino en el marco de un proceso de selección amplio, tiene el cuidado de explicarnos) hace cinco o seis años, cuando la entidad emprendió la gestión de un curso de formación en mecánica. Actualmente tiene contrato indefinido a tiempo completo; es vocal en la Junta Directiva de la asociación y es uno de los “viejos del lugar”. MG está casado con una diplomada en Enfermería que trabaja de forma relativamente continua, aunque en régimen poco estable; tiene un hijo que vive con ellos en un barrio no lejano al centro de la ciudad.

2.6.1. Un itinerario laboral vinculado a su proceso de maduración

a) Aguantar supone invertir para aprender: inmadurez vs. responsabilidad

MG comienza a trabajar muy pronto, urgido por la necesidad de dinero para gastos personales, así como por la escasa motivación por el estudio. Durante sus primeras experiencias laborales vemos cómo choca su impulsividad –que él mismo atribuye ahora a la inmadurez de su juventud- con la necesidad de aguantar en el trabajo para aprender y poder mejorar. Este planteamiento, que al final le permite desarrollar un itinerario en el oficio, lo debe a la influencia familiar, sobre todo de su padre, que ejerce un rol importante: ponerle “el punto de cordura” propio de la madurez. Justo lo que él tiene que hacer hoy con los chicos del PGS. Este discurso se sitúa en un orden claramente doméstico, como vamos a ver.

Empecé desde muy jovencito, que se lo solicité yo a mi padre... no es que me obligaran a trabajar, sino fui yo el que... yo quería trabajar. Y como no había dinero, pues [...] Pues estamos hablando de trece y catorce años. O sea... en este caso, menor de edad... no sería legal en ese caso... Pero no... lo que digo, que mis padres no querían que yo trabajara, sino porque yo quería conseguir, por ejemplo, igual que mis amiguetes, la bicicleta o la moto o tal. Pero como papá no me lo podía dar [...] Entonces empecé a trabajar cuando en el colegio nos daban el periodo de por las tardes libres... las tardes que no íbamos al colegio empecé a trabajar en un bar, ayudando en el bar. Yo era muy pequeñito, pero empecé a ayudar ahí de camarero en una terraza... y así fue como empecé mi experiencia laboral. (E06-A26)

Tras una experiencia breve en la hostelería –un trabajo “muy esclavo”– opta por iniciarse en un taller mecánico como aprendiz: le influye su interés por el trabajo manual y la oportunidad, ya que su padre –mediador en todo su proceso- conocía a los del taller. Esas primeras experiencias –en realidad gran parte de su experiencia laboral- son de un alto nivel

de precariedad –salarios bajos, cuando los cobra, comienzos sin contrato, cantidad de horas extra...-. Son condiciones difíciles de aguantar para alguien muy joven, con más inquietud por estar con los amigos que por el trabajo. Lo que más insatisfacción le provoca es la cantidad de horas, lo que le impide disfrutar de tiempo libre. Algo que él ahora lee como un elemento de insatisfacción juvenil –la inquietud por vivir el momento, que reconoce ahora en los alumnos del PGS como falta de madurez-.

Quando terminé la básica, la EGB, a los catorce años, entonces ya fue cuando directamente hablé con mi padre. Y ya tenía decidido un poco lo que me gustaba, y le dije que quería trabajar de mecánico... porque en el taller donde yo empecé como aprendiz él conocía al jefe, al gerente digamos de esa empresa. (E06-A30)

Porque las cosas manipulativas a mí siempre me han llamado mucho la atención... lo que es así manipulativo. Y más en el tema éste de las motos (E06-A32)

Yo me imagino que un poquito la mecánica me vino porque sí que veía algo que me motivaba... Porque yo vi que antes sí me gustaba la hostelería, pero vi que era un trabajo bastante esclavo... esclavo en el sentido de que a mí, como a cualquier otra persona, lo que no me gusta, por ejemplo, o me dolía bastante... fue lo que me llevó a decidir el oficio que quería hacer... era cuando en tiempo de vacaciones, en tiempo de fiestas, cuando más fiesta yo trabajaba más. Entonces dije: 'No, esto no va conmigo, porque yo lo que me gusta es estar con mis amigos, estar divirtiéndome... y no estar aquí'. Entonces sí que deseché la hostelería y me dediqué a la mecánica. Mi padre me echó una mano, la verdad, bastante honesto. Habló con el jefe, porque allí eso era un pueblecito muy pequeño, y entonces funcionaba mucho lo que era el boca a boca...(E06-A32)

Era un taller de mecánica en general, tocaba un montón de cosas: agrícola, turismos, vehículos ligeros y vehículos pesados como camiones, etcétera. [...] Y al principio... pues, por mi parte, bastante mal... mal en el sentido de que hacía muchísimas horas. Muchísimas horas... ¿qué es eso? Pues hablamos de doce y trece horas... con dieciséis años [...] Bastante fuerte. Trabajando sábados... ahí todos los sábados. Y había incluso sábados por la tarde que había que ir. Había que ir porque claro... esta persona era como era, y le gustaba... El negocio era suyo y a él le daba igual, pero a los trabajadores no les daba igual... porque me acuerdo que estaba cobrando aproximadamente... no sé, pues unas cinco o diez mil pesetas. [...] no lo sé, pero yo en ese momento no tenía el mismo concepto del dinero que ahora hoy en día... (E06-A34)

Si aguanta el trabajar en esas condiciones es por el consejo de su padre: le anima a aguantar, porque las mejores condiciones llegarán con la experiencia y la competencia profesional. Por ello debe aprovechar la experiencia de cualquier trabajo para aprender. Iniciar un itinerario en precario cobra sentido en cuanto se considera como una inversión de cara al futuro, aunque suponga un sacrificio hoy: “cuando seas bueno, exigirás”.

Y ahí gracias al rol de educador de mi padre, que me hubo... me mantenía, me ponía el punto de cordura en ese sentido... porque yo llegaba molesto, quemado, enfadado, porque decía: 'Si es que no llevo vida, padre. Es que me meto allí doce horas diarias, muchos sábados por la tarde me hacen que vaya, y luego no tengo ni para pipas... es decir, no tengo dinero para nada'. (E06-A42)

Porque esto de trabajar todos los días, y de que te das cuenta... es decir, 'Si toda mi vida va a ser así, mal... hay que hacer algo en este sentido'. Mi padre me fue trabajando el tema éste de que me ponía el punto de cordura, porque yo muchas veces soy... he sido, en cuanto a decisiones... en un momento he estado caliente, las he tomado y luego a lo mejor me he arrepentido... porque sí luego a lo largo de la... las condiciones me han enseñado que... me he arrepentido de algunas de las decisiones que he tomado. Es decir, que no las he pensado ni las he madurado como para decir: 'Pues ésta es la mejor salida', sino '¿Yo qué haría? Haría ésa'... pues ésa y ya está. Entonces mi padre me hizo mucho que aguantara en el oficio. Porque él me decía: 'Pues es que ahora esto es así. Sí, llevas razón, estás trabajando muchísimas horas para la edad que tienes, no te pagan casi nada...' Tampoco al principio... porque estuve un par de añitos ahí sin contrato, para más inri todavía, con lo cual no acababa de ver mucha claridad... Pero sí que mi padre me hizo aguantar ahí, me dijo: 'Tú tranquilo, tú aprende el oficio, procura sacrificarte en ese sentido...' Sacrificio entre comillas, no es que sea... Él me dijo: 'Pon de lo tuyo, aprende, aguanta... Y cuando aprendas y seas bueno, entonces exigirás en la vida. Es decir, cuando tú seas un buen mecánico, te hayas formado como un buen mecánico, entonces no vas

a cobrar lo que ellos quieran sino que cobrarás lo mínimo'... que yo en el tema del dinero siempre he solicitado lo que se ha estipulado o ha ido por convenio. Es decir, que no he querido nunca cobrar más de lo que me corresponde, siempre me he remitido a convenio laboral. Ahí mi padre sí que me puso ese punto. (E06-A44)

Dos trabajos en talleres -cuatro y tres años, respectivamente, más períodos puntuales en permisos de la mili- suponen una fase de aprendizaje del oficio. Pero también le muestran su lado más oscuro: la precariedad -en ambos casos comienza sin contrato y hace muchas más horas de lo normal- y la indefensión cuando surgen problemas con los jefes: no renovarles por coger a un familiar, o dejar de pagarle por problemas personales del jefe -lo que provoca su abandono del puesto y posterior juicio-. MG ha aprendido el oficio y ha comprendido la necesidad de acogerse a las herramientas que le pueden permitir defender sus condiciones de trabajo: el contrato y el convenio.

b) Cuando aprendas, exigirás: las garantías ante la precariedad

En un segundo momento, su vivencia en el trabajo se vincula a la experiencia de explotación -entendida como abuso por parte del jefe- que se concreta en hacer más horas de las que corresponden, así como no cobrar o hacerlo tarde y mal. Es decir, la fuente de insatisfacción ya no es la falta de tiempo libre, sino el no ver correspondido el esfuerzo realizado. Frente a las prácticas abusivas que rompen lo acordado, contrato y convenio aparecen como las garantías -propias de un orden cívico-industrial- a las que atenerse. Ante el abuso y gracias a esas garantías él puede defender lo que le corresponde. Para ello acude a abogados o sindicatos, aunque siempre de modo individual -no desde un planteamiento cívico, sino más mercantil: "pagar por los servicios"-.

Tras sus primeras experiencias, su itinerario profesional se ve truncado en numerosas ocasiones, bien por obligaciones como el servicio militar, bien por conflictos con las empresas -que él describe como una mezcla de impulsividad y exigencia legítima de derechos-. Su relato está plagado de quejas acerca de la explotación: trabajar más horas de las legales, salarios bajos, comienzos sin contratos, tardanzas en el cobro, tener que asumir funciones de oficial de primera con un contrato de segunda, por ejemplo, o asumir una plurifuncionalidad y una responsabilidad que no se le pagaba y que solo beneficiaba al dueño... La consideración de esos esfuerzos como inversión le ayuda a aguantar, pero ya no le resulta suficiente, especialmente cuando se toca su salario.

Allí estuve de aprendiz, pasé luego a oficial de tercera... entonces ya vas haciendo otro tipo de trabajos. Luego llegué como oficial de segunda. La categoría profesional todavía no la tenía, aunque yo ya empezaba a hacer trabajos de oficial de segunda. (E06-A130)

Yo empecé ahí como oficial de segunda. Empecé a trabajar, y en los primeros años... al principio, también pasó lo mismo: hubo ahí un año que estuvo este hombre sin asegurarme. [...] Luego sí que ya hubo contrato, más que nada por la presión mía que le hacía al jefe (E06-A155)

Ya conseguí que me liquidara aquel año que había estado sin contrato, y luego me hizo ya hasta hijo. Y entonces, ¿qué pasaba? Pues que hacía de todo: en este caso era jefe de taller, era oficial de primera, y al mismo tiempo tenía a un par de chavalitos que estaban allí para ayudarnos. Pero este hombre no me dejó como jefe de taller, no aparecía en el contrato. O sea, me hizo el contrato de oficial de primera, pero yo hacía tareas de jefe de taller, porque tenía que distribuir la tarea diaria de cada uno de los chavales, atender al cliente directamente, hacer la recepción... y, aparte, las relaciones con el servicio oficial Nissan, porque a veces llamaban... y claro, como siempre no estaba más que yo, pues muchas veces tenía que hacer... aunque no daba totalmente el valor para poderlo hacer. Y luego, muchas veces yo abría, cerraba... todo. Pero ahí funcionaba bastante bien la cosa... funcionaba bastante bien: yo estaba bastante contento, aprendí también bastantes más cosas, muchísimas

cosas... que también he de agradecerlo, en ese sentido, a esta persona. Pero empezó a haber problemas de que no pagaba, y yo empecé a ver el problema de que él se iba con el dinero (E06-A160)

Tras perder su trabajo en los talleres, y a raíz de sus problemas con uno de los jefes - que acaban en los tribunales-, su itinerario laboral se hace más errático. Trabaja en función de lo que va saliendo –comercial, albañil, camarero-. También intenta un negocio fallido con uno de sus hermanos, a resultas del cual acaba sin trabajo y con un préstamo que devolver. La necesidad económica es la causa, según relata, de tener que ir cogiendo los trabajos que salían con facilidad, en vez de hacer una búsqueda más pausada que le permitiera retomar su itinerario profesional en la mecánica.

...cuando me fui a Albacete a trabajar. Estuve allí una temporada... no de mecánico, no encontré nada... fue cuando me di cuenta, al llegar ahí fue donde me arrepentí de no haber hecho lo de la formación profesional. Porque te pedían la titulación, no te daban oportunidad: ya, al no tener titulación, directamente no entrabas. (E06-A166)

En vez de buscar de mecánico... porque había saldado lo que debía, pero no tenía dinero como para decir 'Puedo permitirme perfectamente un mes, dos meses, tres meses, hasta que pueda encontrar un trabajo de mecánico bien'. Porque claro, te van a pedir referencias, van a llamar [...] Entonces me busqué otro urgente, igualmente dentro del sector de camarero, porque el servicio hostelería en Alicante es lo que más tira, es de lo que más demanda hay. Y me metí de camarero. (E06-A190)

Estuve trabajando de lo que me salió: en su momento, estuve en una empresa como comercial, haciendo seguros. En otro momento tuve que volver a hacer lo que dije que no: trabajar de camarero. Tuve que trabajar algo, porque eso era bastante socorrido y no había problema. Principalmente esos dos trabajos. Luego estuve trabajando también un poco de albañil, pero yo vi que tampoco aquello era lo que me [...] Allí solamente estuve un año, entre unas cosas y otras. Luego también tuve una experiencia que probé propiamente mi negocio. Mi negocio... con mi hermano [...] Lo que pasa es que hubo ahí un problema con los laboratorios [...] Y ahí hubo una inversión de dinero que se quedó colgada. Aparte, había una pequeña especie de problemillas [...] porque se metía por ahí mi cuñada [...] Y la culminación fue cuando ya el tema de que se cayeron al traste toda la inversión que teníamos... que teníamos ahí una inversión, yo tenía un préstamo en el banco (E06-A168)

Varios trabajos en la hostelería le permitirán devolver el préstamo y estabilizarse económicamente. Ello a costa de unos años de vivir el trabajo como un abuso de sus jefes – sobre todo por las horas de dedicación, en tensión entre el aceptar lo que hay y exigir lo estipulado, contando con el asesoramiento de un sindicato. La mejora económica –ayudada por la sentencia favorable en el pleito sobre lo que se le debía en un taller- le permite no renovar su trabajo como camarero y dedicar tiempo a buscar trabajo como mecánico.

Empecé a trabajar ahí de camarero... igualmente empezó el tema de aprovecharse laboralmente y tal. Y ya, cuando yo había saldado la deuda, que afortunadamente la pude saldar... porque ahí lo bueno era que teníamos el convenio normal y luego, aparte, un diez por ciento por mesa que dobláramos. [...] ahí con contrato... directamente contrato y todo. Un contrato de fin de obra, me hicieron (E06-A184)

Cuando ya estuve un año y vio que la persona totalmente respondía en el trabajo, que no le robaba, que no le hacía nada [...] O sea... los primeros seis meses, durante todos los meses renovándolo. Luego, a los seis meses, me hizo uno de seis meses ya. Y luego ya, cuando se cumplió el de seis meses, me hizo el de un año. Ahí también pasó una serie de cosas: se fue la gente yendo, los compañeros... y llegó un momento que el tío éste... esta persona, pues de estar tres camareros trabajando allí, se le van dos de una. Nos quedamos yo y él, y él no trabajaba. Él no trabajaba, a él lo que le gustaba eran las relaciones públicas, el palique por allí con los clientes... que también hay que hacerlo, pero que es en lo único que trabajaba. Cuando me quedo yo, me habla de seguir trabajando los días de permiso que tenía libres y tal... porque antes hacíamos como tres turnos. Entonces, yo me chupaba los tres turnos y los días libres. Cuando me llega el mes y me paga lo que me paga, le dije que se había acabado. (E06-A194)

En definitiva, todas estas críticas se fundamentan en el incumplimiento de lo contractual: “yo hago, pero no se me corresponde”, lo que nos situaría en principio en un orden mercantil. Pero sus referencias al convenio como garantía de mínimos exigibles en función de la carrera desarrollada –“un oficial puede exigir”- introducen una clave cívico-industrial.

Porque lo que sí deja claro es que la existencia de garantías contractuales es la clave que le permite afrontar el abuso, superar la indefensión. Una vez le hacen contrato, “la cosa cambió”, porque podía exigir el cumplimiento del convenio, que aparece como herramienta de salvaguarda de las condiciones mínimas exigibles por los trabajadores. MG no pide más, pero se siente legitimado para exigir esos mínimos, que además en su discurso se vinculan a la profesionalidad. Aunque, en una concesión al orden doméstico dominante en los pequeños talleres, llega a plantear el hacer una hora de más voluntariamente, para dar muestras de buena voluntad –“que veas que no solo vengo aquí y exijo”-, de forma que luego pueda exigir sin problemas –el resto de horas extra sí que pide cobrarlas según convenio-. Esa necesidad de plantear exigencias le lleva incluso a acudir a los tribunales – que le dan la razón, otorgándole el cobro de unos dineros que se le debían-.

Pero con este hombre no había problema, porque yo me ceñía... incluso si la jornada era de ocho horas diarias, yo hacía nueve horas voluntariamente por mi parte... voluntariamente en ese sentido, porque quería aportar, y decir: ‘Para que veas que yo no solamente vengo aquí, exijo y...’ [...] Ahí sí que ya me tenían que pagar el sueldo que marcaba el convenio, los sábados por supuesto no tenía que trabajar, ni mañanas ni tardes... Entonces yo exijí eso... además no lo exijí, sino que directamente me senté con ellos y dije: ‘Vamos a ver, J y H, mirad... Como ahora hay un contrato de por medio, yo quiero ceñirme al convenio, al contrato. Pero me voy a ceñir... yo os quiero plantear algo de fuera de lo que es el contrato. Yo mínimamente voy a hacer nueve horas diarias. La hora ésa de más no exijo que me la paguéis, la hago yo voluntariamente... la hago voluntariamente porque me gusta, estoy a gusto con la gente que estoy y tampoco para que creáis que... Pero doce horas no, eso sí que no lo voy a hacer por la cara. [...] ‘Pero si tengo que hacer alguna hora más, me la tendréis que pagar a lo que esté. ¿Qué están... a trescientas, cuatrocientas pesetas? Pues a lo que esté. Y, si no, no hago ninguna hora’. Y el hombre accedió... accedió porque no le quedaba más remedio. (E06-A140)

Luego sí, luego me hicieron contrato. O sea, los dos primeros años estuve sin contrato y luego me hicieron contrato laboral, donde estaba, lógicamente, como aprendiz. Ahí ya cambió mucho la relación con la empresa. ¿Por qué? Porque yo me ceñí a lo que entraba a convenio, claro. (E06-A138)

Lo dejé voluntariamente... y es más, tuve que meterme en problemas judiciales: lo demandé, porque me debía una cantidad importante, bastante importante... pues aproximadamente... no lo sé, pero estamos hablando de un millón de pesetas o por ahí (E06-A160)

Fui a asesorarme con los sindicatos, a que me dijeran un poco por la relación o tal lo que podía, lo que no podía... me dieron el convenio para que pudiera estudiarlo... y el contrato también, claro. Me asesoraron y al día siguiente me senté con él y negocié [...] yo me quedé y cumplí contrato. Eso sí, cuando terminé contrato, al año, le dije que ya no renovaba (E06-A194)

Por otro lado, pese a que utiliza el convenio como herramienta para garantizar sus condiciones, su discurso sobre los sindicatos es muy negativo: les acusa de corporativistas, ya que no le atienden si no está afiliado, aunque él esté dispuesto a pagar. Parece plantear un esquema de consumo individualista de servicios más propio de un orden mercantil – incompatible con la práctica corporativa- que del compromiso cívico industrial que representan los sindicatos.

La segunda relación que tuve fue en el caso éste que fui a asesorarme a nivel laboral... y tuve muy mala relación. Porque yo dije: ‘Bueno... yo, esté afiliado o no esté afiliado, vengo a solicitar una información. Si tengo que pagar por esa información, yo la pago [...] me fui a UGT... y entro allí, le

digo que necesito información, que venía a consultar una serie de cosas... '¿Usted está afiliado?' Digo: 'No'. 'Ah, pues entonces no tiene usted derecho'. '¿Cómo que no? [...] si yo lo pago, ¿por qué no puedo consultar al abogado de UGT? ¿Mi dinero es más feo que el de otra persona... o ahora hay que estar obligatoriamente afiliado?' Entramos allí en un pequeño conflicto... que lo paré enseguida, porque dije: 'Pues mira, allá vosotros'. Y, desde luego, le dije bien claro mi mensaje a esa mujer: 'Yo lo tengo claro: si usted me está negando el entrar, pagando yo mis servicios, a que me informe su abogado, el abogado de UGT, no espere usted que venga a afiliarme mañana, ni que venga a hablar bien de UGT'... y me salí. Entonces me fui a Comisiones Obreras y tuve mejor trato, afortunadamente. Llegué allí, pregunté... 'Sí, sí, sí, el abogado está en tal sitio'. Esperé mi turno, entré, consulté... [...] Esa primera visita no me cobraron. No me quiso cobrar nada, absolutamente nada. Me dijo que no, que no me cobraba nada [...] Me fui a casa, me dio para al día siguiente, fui con toda la documentación que me había solicitado para informarle bien, y allí sí que informó todo lo que podía hacer. Estuvimos un tiempo... además muy bien explicado, y me dio el convenio [...] Y a mí en ningún momento me dijo que si me afiliaba ni nada. Cuando terminamos la relación ya hablamos, y le dije yo: '¿Qué le debo por la consulta?' '¿No estás afiliado?' 'No, no estoy afiliado' 'Ah, pues entonces me tienes que pagar...' lo que valía el convenio que habían elaborado la administración y ellos, lo tenía que pagar. No sé si fueron cuatrocientas o quinientas pesetas o así. Y por la consulta no me cobró nada (E06-A260)

No comparto esa política, porque los sindicatos solamente apoyan y defienden a el que paga su cupo. Y a mí no me parece nada digno. Es más, hay gente que ha estado afiliada y que paga su cupo, y que ha habido temas... en oposiciones, en cosas de éstas así... que han tenido que recurrir o presentar una demanda, y no ha tenido el respaldo de Comisiones Obreras. O sea, como que se ha quedado esa persona indefensa, ha tenido que irse a sindicatos más minoritarios que le han apoyado y han sacado las cosas. Con lo cual, no comparto ese tipo de ayuda: 'Si no pagas, no me muevo'. (E06-A262)

c) Centrarse y “sembrar” para poder elegir: el momento de madurez

Como hemos comentado, la mejora de su situación económica pone a MG en condiciones de retomar su itinerario profesional en la mecánica. Para ello se plantea un proceso planificado de búsqueda de empleo –rastreo de talleres por Valencia- que él define como de “sembrar y esperar el fruto”. Además aprovecha esa espera para formarse. Pone en juego dos claves relevantes que son signo de madurez: planificar e invertir tiempo y esfuerzo. Es decir, lo contrario a la impulsividad juvenil –vivir el momento- que experimentaba en sus primeras experiencias. Entre aquel extremo y este “sembrar para recoger”, el discurso de MG muestra un proceso de maduración. Como veremos más adelante, ese proceso es similar al que él buscará provocar en los procesos de orientación que se plantean en el PGS.

Salió todo el recurso de la demanda que tenía con el R., con el del servicio Nissan, y cobré ese dinero extra. [...] me permitió salir, venirme a Valencia, buscarme un trabajo tranquilamente, que es lo que yo quería. (E06-A196)

Me planifiqué una búsqueda de trabajo. Cogí directamente la guía, las páginas amarillas, y cogí direcciones, teléfonos, todo [...] de talleres de mecánica. Ahí tenía claro que de hostelería nada: mecánica pura y dura. En el INEM me apunté como tal, aquí empecé a buscar... y ya te digo, me planifiqué, cogí el plano de Valencia que venían las direcciones y calles y dije: 'A ver, zona de Ruzafa... tantos talleres hoy, bicicleta...' Y cada día me hacía un distrito de Valencia, de talleres. Como también tenía carnets de conducir, por el tema de ambulancias y tal, dije: 'Bueno, doble recurso: de mecánico, y como conductor de ambulancias'. Me lo hice todo, me costó cosa de un mes... un mes porque no dejé taller... vamos, desde talleres de servicio oficial hasta el taller más pequeñito del barrio. Todo Valencia, como ya te digo, por zonas, me lo fui distribuyendo y lo hice. Me costó un mes, lo hice y entonces fue cuando dije: 'Bueno, ya he movido lo del trabajo. Ahora hay que esperar: he sembrado...' (E06-A204)

En ese momento MG decide aprovechar el tiempo: realizar trabajos extra para no estar desocupado y realizar cursos de formación que actualicen sus conocimientos del

oficio. Pero, además, decide abrir alguna puerta más: siguiendo los consejos de su hermano decide hacer un curso de especialización docente. Le decide la posibilidad de que se le ofreciera un trabajo en Espais Oberts. A pesar de su falta de experiencia en lo educativo—aunque fuera para dar clase de mecánica—, le motiva la experiencia de su hermano —que MG define como “un ejemplo para él”—, que despierta en él “el gusanillo” por hacer algo que ayudara a los chavales con problemas.

Y es cuando hice los dos cursos, estuve haciendo los dos cursos. Aparte me salían trabajillos... como me gustaba, y por tampoco estar parado... pequeños trabajillos, de que les llegaba gente... 'Mira, tengo nosequé que necesita...' No hacían contrato, pero ibas... por hacer trabajos que, en este caso... (E06-A208)

Y sí que me estuve formando igualmente en cuanto a especialización docente y lo que es el tema de didáctica... y todo eso un poquito: lo que es los cursos que hacía la Conselleria, en este caso de especialización docente, donde hice cursos más o menos para tener un poco de recursos pedagógicos a la hora de trabajar con este tipo de chavales... en cuanto a preparación de clases, un poco cómo atajar... (E06-A4)

Él, que en este caso es el mayor, para mí por ejemplo, al ser de los más pequeños, pues para mí era un ejemplo a seguir. Lo único es que a mí no me atraía tanto, por ejemplo, el tema de los estudios... (E06-A22)

Él fue fundador de la asociación Espais Oberts, y entonces empezamos aquí a ponernos en conversaciones: qué tipo de trabajo hacía, con qué tipo de colectivo trabajaba, etcétera. Entonces me dijo eso... una vez me comentó... me orientó un poco en ir haciendo tipos de cursos que me capacitaran para poder dar clases, si no era en Espais Oberts, en otro tipo de sitio. Que si me gustaba... o sea, empezó un poco él a tantearme si me gustaba. Y lo que él me decía no me disgustaba así la idea. (E06-B6)

Pues me decidió un poco... pues eso... que ya, de todo lo que me había comentado mi hermano, el gusanillo... el tema de lo que se estaba trabajando, con chavales que tenían dificultades. (E06-B12)

Al fin, a pesar de que como resultado de su búsqueda le empezaban a llamar desde algunas empresas —aunque no con ofertas en firme—, decide probar en Espais Oberts. Y ello a pesar de que inicialmente le hicieron una oferta poco atractiva. En Espais no tenía garantías de cobrar con puntualidad, dado que es una ESAL joven, sin recursos y la Administración pagaba con retraso. Además los sueldos no eran muy altos y tampoco existía garantía de continuidad. Pero MG elige Espais Oberts.

En seguida... en seguida me refiero... pues no sé, en tres meses o por ahí me llamaron, y tuve las entrevistas. Realicé la entrevista, pero no llegamos en su momento... también fue una época muy mala, muy mala, porque fue a nivel de aquí... a nivel me refiero de toda España, el tema del trabajo había caído bastante, se había paralizado... fue la época tan fuerte de crisis, y los talleres fueron cayendo de personal. Ahí yo hice la entrevista, y me dijeron que me daban la contestación en quince días. Y a los quince días vi que no me habían llamado, llamé para ver la respuesta, y me dijeron que sí, que me habían hecho la entrevista para entrar a trabajar, pero no necesitaban en esos momentos... que como posibles posteriores, estarían en contacto. De hecho, luego me han vuelto a llamar. De hecho, hace nueve o diez años, y siguen llamando. O sea, que todo el fruto que tiré en su momento de currículums, me han seguido llamando. Lo que pasa es que ya me salió directamente este trabajo... (E06-A224)

Me llamaron de la Nissan, me llamaron también del servicio de Renault, de Inclán... lo que pasa es que ahí ya hice la selección, pero como tenía esto en vistas, que ya estaba claro, pues ya decidí no entrar allí... porque dije: 'Bueno, voy a probar aquí'. Mi hermano me había dicho que era para dar clases y tal, y cuando ya había hecho el curso dije: 'Bueno, pues voy a probar'. (E06-A230)

Porque cuando yo entré aquí... bueno, no solamente entré yo así, porque mi hermano me dijo 'Pues entras', sino que se hizo una selección con mucho personal, se buscó a gente... y entonces me ofrecieron... La oferta que me hicieron tampoco era muy atractiva, pero no estaba haciendo en ese momento nada así... y entonces dije: 'Bueno, pues voy a probar'. (E06-B8)

No era muy atractiva en el sentido de que [...] al entrar en la asociación, lo que me comentaron es que, de momento, la administración pagaba cuando pagaba. Y claro, al ser una entidad sin ánimo de lucro que hacía no mucho tiempo que había comenzado en su andadura, como Espais, pues no me podían garantizar un contrato ni una continuidad... o sea, el contrato sí: un contrato parcial por horas, pero no con una continuidad, ni tampoco la forma de pago. A mí se me dijo que cobraría, pero que, en vez de cobrar directamente, cuando les pagara la administración la entidad me pagaría. (E06-B12)

Entonces comienza a trabajar en un TFIL, con un contrato por obra y a tiempo parcial. Pero conforme se va implicando en Espais Oberts va asumiendo mayores responsabilidades y funciones. A partir de su incorporación a esta entidad su perspectiva de la carrera profesional cambia: ahora el progreso supone pasar a ser socio de Espais y aumentar su implicación en ella, lo que requiere una socialización en la entidad y una creciente formación y experiencia en el ámbito socioeducativo.

Primeramente empecé con un TIS, en el noventa y cinco, que era de trescientas noventa horas, creo recordar... no sé si trescientas cincuenta o quinientas horas, algo así. Entonces estaba contratado a tiempo parcial, que fue cuando empecé en la asociación, llevando el TFIL. Empecé a participar algo en el Programa de Garantía Social que se llevaba a cabo también, que si no me equivocó era el segundo que se llevaba en la asociación... no en CE, sino el segundo de la asociación. Y empecé a colaborar con el compañero, si había días donde se tenía que ir, eso de ir al médico algunos... pero eran días muy puntuales. (E06-B2)

En estos momentos, tras años de trabajar en Espais Oberts, siendo ya un socio con experiencia, lo único que le podría hacer irse de Espais es la necesidad de disponer de más tiempo para dedicar a la educación de su hijo. Si viera que eso peligraba, se plantearía otro trabajo. Como veremos después, las exigencias familiares son difíciles de compatibilizar con el trabajo en Espais, por el tiempo extra que requiere, especialmente en fines de semana. Pero no dejaría este trabajo sin una alternativa buena. Ahora, como padre de familia busca una seguridad para no pasar apuros. No es como en su juventud, que no le importaba pasar por situaciones precarias.

Pues hombre... la educación de un hijo, eso sería para mí lo más importante ahora mismo. O sea, aparte de lo que estoy haciendo en mi trabajo, pero para mí es muy importante. Podría influirme que vea que la educación de mi hijo pueda peligrar, que esto me absorba tanto que me quite tiempo y me empiecen a educar a mi hijo otras personas (E06-C153)

Claro, para decidir dejar mi trabajo, es que encuentres un trabajo más o menos... y más hoy en día, teniendo una familia. Porque a mí antes no me daba miedo... yo estaba solo y dependía de mí mismo, me daba igual [...]. Pero ahora no: ahora ya busco una seguridad [...] pues busco una seguridad para la familia, para no tener que pasar apuros, que en su momento llegué a pasar por esas situaciones. Intento, con la experiencia de la vida, por lo menos no tener esas situaciones [...] y más ahora, con la familia. Siempre buscas un pequeño de seguro. (E06-C177)

2.6.2. Formar personas: ayudar a los jóvenes a madurar

a) Un objetivo integral: la inserción social

El objetivo de los programas desarrollados por Espais Oberts es la inserción social de los jóvenes. Se trata de una labor integral, que implica actuaciones a muy distintos niveles, uno de los cuales es la inserción laboral.

Según MG, los jóvenes que asisten al PGS suelen convivir con familias desestructuradas, han sido expulsados del sistema educativo y han sufrido la intolerancia de

la sociedad, incapaz de comprender su situación. Se ven abocados a vivir situaciones problemáticas, que les convierten en personas vulnerables y en riesgo de exclusión. El riesgo de “la calle” –que se vincula a la desestructuración de la droga o la delincuencia en los casos más extremos- es una realidad que hay que afrontar. Por eso MG habla de “sacar a las personas” –de la calle, de las situaciones de exclusión-, evitando riesgos, en parte gracias al efecto normalizador que tiene el conseguir un puesto de trabajo, de modo que los jóvenes sean “personas de provecho” y que se vean capaces de hacer frente a sus problemas.

...porque a veces la sociedad somos bastante severos en ese sentido. A lo mejor muchas veces, aunque ocasionamos nosotros el daño también, pero luego no somos capaces de ser tolerantes a la hora de reparar ese daño [...] tú estás trabajando con el chaval diferentes cosas, y ves en momentos puntuales cómo cuando se va de aquí, tu trabajo que vas haciendo día a día, que muchas veces le ves un resultado... puede ser a tres meses, por decir una fecha, o puede ser... para conseguir algo, un mínimo. Y ves cómo luego desde casa ese tipo de cosas no se van reforzando tampoco. Y entonces ves que el chaval te preocupa [...] intervienes con ellos directamente. Y ves que cada uno hay una problemática dentro de casa: el chaval tiene malos tratos, o su padre es alcohólico, o vienen por problemas de separación... hay diferentes problemáticas. Y ves que al chaval aquí... claro, todo eso le atañe a la hora de querer hacer... o prepararse un mínimo para poder conseguir un puesto de trabajo... o lo que es más importante para nosotros, lo que es la inserción. (E06-A6)

Estamos quitando gente de la calle que pueda ser en su día un posible delincuente, o que esté metido en una vida un poco [...] Ven que estamos haciendo algo por los chavales... (E06-A72)

En su mayoría son chavales que tienen necesidades, que necesitan recursos económicos. Para muchos de ellos su objetivo es ése, el poder trabajar... si no ahora mismo, en un plazo muy corto. Nosotros le damos esa importancia también porque es cubrirle una necesidad. Porque, si no, lógicamente la gente tiene que hacer otro tipo de cosas: delinquir... o dedicarse a cosas que no van a ser las más elocuentes para tener una vida más o menos digna o sin problemas (E06-C113)

Pues inserción social... mínimamente ser una persona de... lo que entendemos para que sea una persona de provecho... de provecho en algo: ya sea para trabajar, sea como persona, hay que tener unas condiciones sanitarias, de salud, higiénicamente también. Dotarles de unas habilidades para poderse defender en la vida cotidiana y luego a muchos de ellos aumentarles esa autoestima para decir: ‘Sé, valgo para algo’. (E06-C117)

No solamente ‘Pues oye, tengo la vida super jodida, porque yo en mi barrio donde he crecido he visto a... desde mi padre hasta mi madre, inyectándose heroína porque ven la vida tan jodida... o tener que robar o...’ Uno que mi hermano está en la cárcel, el otro que mi hermana es prostituta, el otro mi padre nosequé. Si muchas cosas están así, son casos muy difíciles de reinsertar. [...] Entonces, ahí, con ese tipo de personas, el principal objetivo es el hacerle sentirse útil: que puede hacer, que si quiere eso puede mantenerlo al margen... aunque lo va a tener ahí, porque si su familia es así... Pero lo hemos dotado de buscarse la vida, poder ser una persona y olvidarse de cometer ese tipo de cosas. (E06-C117)

Desde Espais Oberts se trata de ayudarles a afrontar esos problemas y riesgos, sea desde los programas propios, o bien acudiendo a otros recursos o profesionales expertos en cuestiones que Espais no aborda. Pero aún en esos casos, no se trata de “derivar” a los jóvenes, sino acompañarlos.

Porque claro... esto es tan amplio que muchas veces tienes que tener mucha formación de muchas cosas, y muchas veces se escapan muchísimas cositas. Porque estás especializado en este tipo de chavales, pero cuando llegan por ejemplo con... delinquir, pues tienes que estar con abogados, enterándote de cosas. O problemas de drogadicción, pues la gente que trabaja más con esto. Hoy en día está más acentuado el tema de la inmigración [...] pues en cuanto a enterarte si puede cursar, si puede hacer el curso contigo a nivel... lo que es legal: cómo poder proseguir, sus pequeños papeles, si puede hacer... (E06-A6)

A mí internamente me surge ese conflicto de decir: ‘Yo estoy preparando a unos chavales, les estamos haciendo que se integren... pero luego realmente ¿van a tener todas las respuestas?’ O sea... por

supuesto, el trabajo que hemos hecho está bien: el chaval ha tenido una formación y tiene una explicación... pero si luego no se le puede dejar trabajar, si no pueden conseguir el trabajo aquí por el problema de no tener la respuesta de los papeles legales a partir de los dieciséis años... pues es donde surge en este caso el conflicto... (E06-A8)

Incluso, si en esos momentos, por las dificultades que ha tenido, había que buscar otro tipo de recursos pues también los hemos buscado. Porque ha habido cosas que nos han desbordado, porque no estamos especializados en el tema. Hubo un momento que llegó a surgir problemas de que había drogodependencia acusada... y eso, de hecho, nos ha enseñado, porque nos hemos tenido que sentar y ponernos en contacto con otros colectivos, los hemos ido a acompañar, nos han puesto en formación, asesorados en todo momento por esas personas... o sea, no siempre intentar... Digamos que se ha intentado siempre darle una solución lo más positiva posible... claro, siempre contando con que la persona quiera. (E06-B142)

Porque cada caso conlleva dificultades añadidas a la situación de falta de cualificación y desempleo. Sin asumir esos problemas, no tendría sentido intentar formarles profesionalmente. Si no se les ayuda a “ser persona”, no se les puede enseñar mecánica. Por ello, aunque el centro en el que trabaja MG está organizado en torno a la formación en el oficio de mecánica, básicamente ellos se consideran educadores. Pero hay que tener en cuenta que la acción educativa es un proceso que solo da resultados a largo plazo. El criterio de éxito –difícil de contrastar a corto plazo- es la inserción social, aunque para la Administración el criterio que cuenta es el porcentaje de inserción laboral. Pero, como dice MG, lo importante es “hacerles mella”, es decir, provocar en ellos los procesos, que poco a poco irán desarrollándose.

Porque muchas veces había que centrarlos en que ellos tenían que ser primero personas, y luego ya después estudiar mecánica. Pero claro... entré primero enseñando mecánica en vez de enseñarles a ser persona, formarlos como personas... y es donde venía un poco el conflicto. (E06-A250)

Los primeros objetivos me los marcaba yo. Porque lo mínimo era enseñarles a los chavales a defenderse como mecánicos para la vida normal... luego hubo con chavales que no, que había que remontarles como personas, formarlos como personas... porque sus vidas familiares hasta el momento habían estado bastante resquebrajadas, desestructuradas, etcétera, y había que rehacer todo eso. (E06-B32)

Lo primero que haces es motivar a la persona, intentarla motivar con muchas tutorías, en otros momentos talleres, con momentos de hablar con la persona, e intentar hablar con todo lo que rodea a esa persona... Y muchas veces hemos tenido que ir a casas... pero no solamente ya a hablar directamente con el chaval, sino con los padres. Porque hemos visto una persona con alto riesgo, y eso no podemos dejarlo (E06-B142)

Con la experiencia de años ves que, aunque esa persona no haya conseguido salir, pero sí que ha hecho un poco de mella, sí le ha llegado lo que has trabajado con él... (E06-A6)

b) Ayudarles a madurar para la vida

Los planteamientos educativos tal como los define MG se sitúan en un orden doméstico, en que la maduración de la persona es un proceso en que confluyen la edad y la influencia de su entorno familiar. En su relato de su propio proceso, MG muestra la importancia que para él tuvo la influencia paterna, que ante su impaciencia e impulsividad –dejar el trabajo- le aportaba el “punto de cordura” que le ayudó a madurar las decisiones y aguantar. Ese proceso implica una crisis –“esto de ser mayor no me gusta”- en que la impulsividad se confronta con la responsabilidad. Todo ello nos muestra un referente educativo claro, en el interior de la familia de MG, siguiendo las pautas del orden doméstico. En cambio, los chavales del PGS carecen de ese referente estructurador. En esos

casos en que la familia no responde a esa necesidad, es necesario que alguien realice ese papel.

Porque eso va ya adquirido desde pequeño, la educación que hayas recibido tiene mucho que ver [...] Ves de muchos que ese tipo de responsabilidad no se la inculcaron desde pequeño (E06-C137)

Y ahí gracias al rol de educador de mi padre, que me hubo... me mantenía, me ponía el punto de cordura en ese sentido... porque yo llegaba molesto, quemado, enfadado, porque decía: [...] 'Bueno, y ¿qué tiempo tengo para mí? Si durante el día no puedo relacionarme con los amigos y luego llega el fin de semana y el único día que tengo es el domingo, y el domingo puff'. Porque claro... llegaba a lo mejor un sábado por la tarde, habías trabajado y salías a las siete de la tarde entre que te duchabas y tal... pues no tenía muchas ganas de ir luego de parranda... de fiesta, vamos. Aunque salías... pero que te dabas cuenta y decías: 'Bueno, estoy trabajando... es que no paro de trabajar'. Ahí sí que tuve un pequeño... una pequeña crisis personal, digamos. Porque dije: 'Bueno, yo... esto de ser mayor no me gusta'. (E06-A42)

Mi padre me fue trabajando el tema éste de que me ponía el punto de cordura, porque yo muchas veces soy... he sido, en cuanto a decisiones... en un momento he estado caliente, las he tomado y luego a lo mejor me he arrepentido... porque sí luego a lo largo de la... las condiciones me han enseñado que... me he arrepentido de algunas de las decisiones que he tomado. Es decir, que no las he pensado ni las he madurado como para decir: 'Pues ésta es la mejor salida', sino '¿Yo qué haría? Haría ésta'... pues ésta y ya está. Entonces mi padre me hizo mucho que aguantara en el oficio. (E06-A44)

Claro, como también he sido joven, he sido un chaval como ellos, pues veo que en ese momento... a mí, por ejemplo, me ha servido porque para mí mi padre era un referente también bastante importante. Luego, ahí siempre mi padre también tenía su pequeño psicólogo, que era mi hermano T, donde muchas veces le hacía ver los puntos éstos de los pequeños conflictos que puede tener en cuanto con sus hijos... Y también me imagino que le iría haciendo... aunque no le aconsejara, pero él le oía y decía: 'Bueno, pues tiene sentido'. Aunque luego al padre le costara reconocerle a su hijo en ese sentido... pero luego, a posteriori, después ya de mayor, cuando se pueden decir las cosas, pues sí que le ha reconocido muchas ayudas por parte de mi hermano... Y entonces sabía un poco, con la ayudita ésa, cómo ir tratándonos. (E06-A48)

Yo siempre he considerado que los padres son los principales educadores. Luego vienen los profesores, o los maestros, que se les llamaban antiguamente. Yo siempre he dicho que lo principal siempre ha sido los padres... los padre y madre, me refiero, porque no excluyo a la parte femenina. A mí sí que me ha servido, porque es un referente que tienes desde ahí. Y muchas cosas muchas veces... muchas estrategias que han podido tener nuestros padres a la hora de educarnos a nosotros, yo veo que... no iguales, sino ampliadas y adecuadas al tiempo, pero sí que veo que muchas cosas de ésas las adapto. (E06-A50)

De hecho en el PGS él se encuentra con ese tipo de problema. Los educadores del PGS han de suplir la inmadurez de los chavales, poniendo "el punto de cordura", aunque siempre adaptándose a su situación. Su madurez como educador viene a apoyar el proceso de socialización insuficiente de los chavales que, en buena medida, no lo han podido desarrollar en sus familias por el nivel de desestructuración existente. Ante la inmadurez juvenil, el padre propone "parar y pensar". A los chicos ahora les pasa como a MG cuando era joven: son impulsivos. Por eso MG, en su rol de educador, intenta aconsejarles y compartir con ellos su experiencia. Porque desde su madurez –los criterios de edad y madurez definen la grandeza doméstica- la experiencia de la vida le hace ver las cosas de modo diferente que la ven los jóvenes que carecen de esa experiencia y madurez –pequeños en el orden doméstico-. MG ve ahora que la impulsividad no les va a ayudar. Y aunque sabe que no lo van a entender –distancia generacional- intenta transmitirse, para que ellos no cometan los errores que tú cometiste –que aprendan de tu experiencia-. Porque sabe que cuando ellos maduren "llegará un momento en que lo verán así" y "se acordarán" de lo que él les dice ahora.

Sí, intento igualmente que, al igual que el me intentaba poner el punto de cordura, pues lo haces tú con los chavales. Sí que le intentas poner ese puntito de cordura. Siempre explicando... porque a mí me ha gustado, y es lo que me gustaba del tema de mi padre, que siempre me ha dicho el porqué de las cosas, me ha explicado. (E06-A50)

Yo, de momento, como chaval, no he tenido ese punto de madurez que puedas tener ahora y no lo ves tal cual. Pero sí que a mí me hacía un poquito el parar y pensar un poquito más las cosas. Lo cual ahora pienso... pienso no, lo creo... porque veo que en los chavales eso me ha servido, que yo les comento este tipo de cosas, les pongo igualmente lo que les puede pasar y lo que no les puede pasar, tanto la parte buena o la parte positiva y la parte negativa... siempre les hago de que ellos lo vean. Que, lógicamente, les pasa lo mismo que cuando yo era joven, que no lo ven desde el mismo punto de maduración y la misma... pero sí que veo que les hace su mella, sí que se queda... sí que se te escucha, sí que les llega. Lo que pasa es que como que ellos les cuentas eso y lo ven como muy lejano, muy lejano todavía. Pero el día de mañana, que yo les suelo decir: 'Mañana... y cuando digo mañana puede ser dentro de dos días, otros será dentro de un año, otros tal... os acordaréis de lo que estamos hablando. Ahora os resulta un poco...' Lo digo por experiencia propia mía, de que a mí también me ha pasado. (E06-A50)

También algunos utilizan el recurso simplemente porque no les llegue todavía la fase de maduración, porque también se dan cuenta de que después del colegio tienen que empezar a madurar como personas adultas (E06-A50)

Yo lo que sí intento es aconsejarles. Lo que también yo a veces no me he mordido la lengua [...] Cuando eres más joven, eres más impulsivo. Luego la experiencia de la vida te hace un poco ver [...] ayer tarde, cuando llegué, casualmente hice así como una pequeña reflexión, me vino... 'Jolín, las cosas que les he dicho yo a mis alumnos cuando yo también las he hecho...' Lo ves... pero claro, dices: '¡Cómo cambiamos las personas!' Con la edad, ves las cosas que ahora mismo yo les digo a mis chavales y yo las he hecho igual. Pero claro, lo ves con más bagaje en la vida, mayor experiencia, y ves que todo eso no te ha inducido a cosas positivas. Entonces intentas que la persona que tienes alrededor no vuelva a cometer esos mismos errores que tú... aunque luego haya quien los cometa, pero se los comentas, y les intentas decir... Normalmente antes de irnos tenemos una especie de tutoría donde les damos una serie de información... que yo a veces digo: 'Dirán: 'Este MG alucina, como dicen ellos... o este tío no sabe ni dónde pisa la tierra''... Porque hay algunas cosas que les cuentas que ellos lo ven muy lejano y en eso no son conscientes. (E06-C145)

No piensan en el mañana: piensan en el momento en que están viviendo, y ya está. Que es lo que me ha pasado igualmente en su momento a mí [...] en ese momento el educador, que era mi padre, me ponía ese puntito de cordura [...] Claro, lo ves a lo largo del tiempo, con el paso del tiempo, y dices 'Pues es verdad'. Si no, yo en ese momento seguramente no hubiera continuado ahí trabajando... Pero tenía a mi padre, que había pasado por eso, y tuve suerte en la experiencia de aguantar, de no pelear, de hacer esas horas de más que no me pagaba nadie y poder conseguir la experiencia que ahora le puedo transmitir un poco a ellos (E06-C145)

A estos chavales también, porque vienen de un proceso donde una mayoría de ellos no tienen... el sentido de la responsabilidad, para ellos, es nulo. Por ejemplo, para ellos el decir 'Pues yo no vengo un día...' 'Si no has venido, has desaparecido de aquí, hay que dar una respuesta' '¿Por qué?' 'Porque el mundo de fuera te va a pedir una respuesta. Te van a decir: 'Tú vienes a trabajar aquí y hoy vienes, mañana no me vienes, vienes cuando quieres... eso no puedes hacerlo'' (E06-C121)

c) Aprender a “saber estar”: la importancia de los hábitos y las normas

Una clave esencial del proceso educativo es, según MG, el trabajar los hábitos necesarios para integrarse de forma madura en la sociedad adulta. Se trata de asumir unos modos de funcionamiento –por ejemplo, puntualidad y asistencia- que forman parte del funcionamiento responsable en el mundo laboral. Estos jóvenes no han aprendido a “saber estar” en función del contexto. Por ello necesitan aprender pautas de conducta. En ese sentido, MG resalta la importancia de fomentar el autocontrol para superar la impulsividad en el trato a las personas –por ejemplo, saber distinguir los momentos en los que hay que saber callar o en que hay que participar-. También se trata de dotarles de habilidades para defenderse en la vida cotidiana, aumentar su autoestima, hacerles sentirse útiles...

Puede ser que a nivel educativo al chaval pues le quieres inculcar hábitos de trabajo, o cambiar actitudes... Porque muchas veces pues hay hábitos y actitudes que tienen los chavales ya adquiridos que no son positivos para... ya no digamos para trabajar en lo que es un ámbito de trabajo, sino también muchas veces para lo que es integrarse en el ámbito social. (E06-A6)

Uno de los principales objetivos, hábitos básicos para trabajar, son lo que te he dicho: la puntualidad, la asistencia... llegar con puntualidad y asistir al centro. Muchos de ellos no lo tienen, esos hábitos no los tienen adquiridos. Claro, cuando les dices que tienen que venir aquí, traer justificante [...] Pues muchos a veces te traen justificante que le pone su madre una firma ahí. Entonces... '¿Qué quieres que te diga? [...] Aquí ya estamos en un proceso... tú ya has pasado la edad de la pubertad y ya te toca madurar, chaval. Tienes que ser una persona responsable en ese sentido, no me puedes traer eso. Si tú me estás diciendo que ayer fuiste al médico, tú le tienes que decir al médico que te haga un justificante donde ponga que 'Yo, MG, he estado asistiendo al médico durante la consulta de tal hora a tal hora'. Y si te pone que a la consulta has acudido de diez a doce, si tienes que acudir al trabajo y terminas a las tres, tendrás que ir esas tres horas, porque lo que no van a hacer... Aquí no pasa nada, pero cuando vayas a trabajar sí. (E06-C129)

Las reacciones de ellos son muy impulsivas, no se callan nada, o no saben callarse. Hay momentos, situaciones donde tienes que morderte la lengua... 'Muérdete la lengua, cállate, porque te va a ir mejor'. Y eso también les intentamos inculcar (E06-C137)

Nosotros... es una excusa, la mecánica, para trabajar ciertos hábitos, ciertas habilidades sociales, para hacer personas... o sea, independientemente de que le hayan puesto Programa de Garantía Social, le haya puesto TFIL, le haya puesto FPO, le haya puesto lo que le haya puesto... (E06-B140)

Esa necesidad de responsabilizar al joven de sus actos se vincula a la experiencia de socialización en un contexto –el PGS en este caso– regido por unas normas que los alumnos deben asumir como propias. Cuestión que nos lleva al planteamiento disciplinario que se plantea en Espais Oberts. En ese sentido, la experiencia educativa de MG es básicamente negativa: nos habla de un colegio “muy represivo”, que utilizaba castigos violentos y métodos disciplinarios. En cambio destaca la actuación de algunos maestros “innovadores”, con ideales distintos y nuevas formas de enseñar –basadas en la participación, el diálogo, la cercanía, la adaptación a los alumnos, el dar oportunidades, la creatividad...-. Ambas experiencias le predisponen a asumir enfoques educativos más centrados en el diálogo y en el compromiso del joven, al que no hay que negar oportunidades de reconducir su camino.

El colegio era muy represivo. Era muy represivo. ¿Por qué? Porque utilizaban métodos bastante antiguos... y, ya digo, en plan muy represivo. Es decir, de tener una palmeta de madera, hacerte poner el huevo y soltarte el profesor un castañetazo que no sé cómo no te reventaba la yema de los dedos [...] o ponerte cara a la pared con los brazos en cruz y un par de libros, y si se te caía, palmetazo que te crió, tantas veces como se te cayera. O sea, en ese sentido era bastante represivo. Claro, lógicamente también tenemos de entender que también poníamos nuestra parte nosotros, nuestro granito de arena. Pero en vez de... yo qué sé, yo pienso que habrían métodos mucho más sencillos y mejores... (E06-A82)

Afortunadamente, entró una ola nueva... una ola nueva de gente. En este caso, eran gente que procedía de otros ideales, de ideales muy distintos [...] Se plasmaba... en metodología, a la hora de enseñar, había una forma muy diferente. Antes era solamente... la metodología era la explicación, y si no te habías enterado lo que te hacían era como más castigo: hacer ese ejercicio, o doscientos ejercicios, o cincuenta de la misma... pero tú seguías sin entender, y si no lo habías entendido no lo habías entendido. Y luego tú estudiar en casa con el libro... era el único método que había. Entonces hubo gente que la forma de metodología es que te explicaba diferentes formas... es decir, que utilizaba diferentes vocabularios para que tú entendieras, hasta que la persona entendía qué se le explicaba. Es decir, que utilizaba diferentes métodos. Empezaban totalmente técnicos, como lo tenían en el libro, y si no lo entendías pues intentaban adaptarte. (E06-A88)

Lo hacían de otra forma, no se ceñían solamente tampoco al libro de texto que llevabas. Había profesores que directamente el libro de texto casi que lo dejaban apartado. Llevaban cosas elaboradas que tenían que ver, pero te lo decían: 'Vamos a olvidarnos del libro y vamos a utilizar otra...' Llevaba sus apuntes el hombre, nos lo repartían, hacíamos ejercicios, veíamos cosas básicas de ahí... Y a la

hora de hacer exámenes, por ejemplo: [...] Primero te hacían un parcial, y luego incluso te hacían la recuperación de ese parcial. O sea, empezaron a haber cosas que tú ya notabas. Decías: 'Bueno, aquí pasa algo'. [...] Bueno... veías que uno era muy represivo, que enseguida te cogía de la patilla y te llevaba a tortazos, y había otra persona que no, que era más distendida, se acercaba a tu pupitre, te explicaba la cosa... o veías que este profesor cogía a los alumnos que tenían... teníamos más dificultades, pues cogía y, en vez de repetirse, si había cualquiera de otros compañeros pues le hacían que participáramos dentro de la clase. Es decir: 'A ver, José, ¿tú lo sabes?' 'Sí' 'Pues mira, vamos a ver, sal, lo explicas... por no repetirme yo'. Apoyándole y corrigiéndole en todos los sentidos... con lo cual sí que veías cosas muy diferentes. (E06-A94)

El planteamiento disciplinario en Espais se basa en la tutoría y el diálogo como herramientas para la concienciación del joven acerca de las consecuencias de su conducta. El conflicto y la transgresión de la norma se afrontan desde la confianza y el compromiso: la ruptura de los acuerdos y las normas comunes traiciona la confianza del grupo y de los educadores –es decir, un planteamiento de tipo doméstico-. Se trata de ser tolerantes y flexibles, lo que no significa dejar pasar los conflictos sin reaccionar: “somos educadores y ante eso tenemos que responder”. Es importante que los jóvenes aprendan que no pueden hacer lo que quieran. Si el objetivo es socializarse y madurar, el aprendizaje de normas y límites es relevante.

¿Qué hacemos para trabajar ese tipo de cosas? Pues mucha tutoría, si hace falta diariamente... incluso un compromiso, la hojita de compromiso donde firma que se responsabiliza el que el tema de puntualidad se lo va a trabajar en poco tiempo (E06-C131)

Ese tipo de metodología a mí me impactó bastante más que el método represivo. Lo que es la represión, digámoslo de alguna forma, no intento... a no ser que sea ya muy los extremos, extremos... y represivos entre comillas... Aquí no ponemos a un chaval cara a la pizarra con los brazos en cruz, ni se le pega, ni nada de nada. Aquí se utiliza la tutoría, el hablar, el dialogar, el plantearle a la persona diferente. O sea, un poco ese talento dialogador, donde no hay una forma represiva... donde a lo mejor el chaval, por diversos motivos, a lo mejor se tiene que dejar el centro... pero no dejarlo, abandonarlo, que sea expulsado para siempre. Nosotros no utilizamos ese método. Nosotros utilizamos el método de... en un momento dado, a lo mejor has hecho algo bastante grave: puede ser que hayas robado, está traicionando nuestra confianza... Porque aquí todo está abierto, todo puedes entrar y todo es accesible. No hay diferenciación entre ellos, sino que está abierto a todos para que lo utilicemos, y lo que no nos parece justo es pues que desaparezca algo intencionadamente, que estás privando de una formación al resto de los compañeros. (E06-A96)

...porque nosotros somos partidarios de la persona: puede equivocarse muchas veces y por eso no hay necesariamente hay que darle una oportunidad y nada más. Qué va, sino que hay que darle varias oportunidades... si esa persona, claro, se ve que va mejorando... incluso sin haber mejorado se les da oportunidades. Aunque veas que no, ves que no, pero se le dan. A lo mejor tienes que hablarle directamente... en este caso hablamos con ellos. [...] Ahora, eso sí... aquí somos bastante flexibles, pero tampoco se vayan a equivocar... es decir: 'Voy a utilizar esto para hacer lo que me dé la gana, porque como esta gente me va a dejar lo que yo quiera hacer...' No. Somos educadores y ante eso tenemos que responder. Sí que le damos un cierto margen de tolerancia para que pueda el chaval acoplarse y se sienta más cómodo y más a gusto, pero sin que esa tolerancia lo utilice para hacer lo que él quiera... eso no. (E06-A98)

Además, ante el conflicto es fundamental no romper los procesos, sino dar varias oportunidades para reconducirlos. Por eso, primero se dialoga con el joven en el momento del problema. En segundo lugar se tiene con él una tutoría individualizada, de la que se encarga el educador que estaba presente. Esto responde a la idea de que en el equipo educativo no hay una persona responsable de afrontar el conflicto, sino que es cosa de todos. En la tutoría se establece un diálogo en que el chico también participa. Se trata de transmitirle argumentos para su reflexión. En tercer lugar, si no se enmienda, tras varias tutorías individualizadas, se procede a establecer un compromiso formal de cambio: se

establece por escrito a qué se compromete el joven y en qué plazo; y lo firman los educadores y el aprendiz. Y si no se cumple el compromiso, en temas graves se puede proceder a la expulsión temporal –o “situación de reflexión temporal”, según MG, ya que “no nos gusta llamarle expulsión”-, que consiste en que el joven ha de estar algunos días sin acudir al taller para “reflexionar”. En tal caso se le explica la situación y lo que se espera de él: si la cosa no cambia “eres tú mismo el que te estás tirando”.

Normalmente, cuando se incumple alguna norma... porque eso suele ser un tema ya digamos un poco más serio y más peliagudo dentro del curso, normalmente cuando son normas importantes o cuando son normas de seguridad, pues sí que ahí ya se toma una medida bastante... no fuerte, pero sí que, digamos, no es del mismo nivel. Si es cosa pequeña, se pone como ‘Crítico’ y tal, y si no se lleva mal... Si no, pues ya se lleva a tutoría individualizada con el chaval, ya se coge por el equipo educativo... normalmente con el educador o educadora que en ese momento son responsables del taller. [...] Hacemos tutoría individualizada con él, donde se habla del tema según si es peliagudo, si se ha ido repitiendo, por qué... Si ha venido ahí, y a la semana siguiente está la misma persona criticada por lo mismo, pues... digamos que damos un mínimo de tres fases. Se habla con él, se le da una tutoría, se le da unos mínimos dotes de lo que debe de hacer, o cómo debe comportarse, o que reflexione él mismo... porque muchas veces en la tutoría hablamos, él habla también, dice ‘Sí, sí, sí’, pero luego ves que no acaba de funcionar igualmente en el taller... ‘Sigues igual, sigues haciéndolo igual, con lo cual pues a ver... tenemos que llegar a hablar’. Primero hablamos con la persona, hacemos varias tutorías. Luego, si no, pues pasamos a lo que es un compromiso... donde él ya se compromete, como algo más serio, en una hoja de compromiso donde se dice qué cosas o temas se tienen que resolver, y a lo que él se compromete, firmado por los educadores y por el chaval... ahí un poco más serio, ya hay una... Y, si no se cumple, ¿qué posible paso quedaría? [...] Si es un tema muy grave, muy grave, a veces se llega hasta la expulsión. ¿La expulsión en qué sentido? Normalmente se da una expulsión... que no nos gusta llamarle ‘expulsión’, lo llamamos... decimos que le damos unos días de reflexión para que reflexione. Es decir: ‘Tú no has respondido. Te hemos dado oportunidades, incluso te hemos dotado de las herramientas y lo que debes de hacer y cómo lo debes de seguir haciendo, te hemos dado todas las facilidades del mundo, y sigues igual. Lo que no podemos permitir es que tú estés aquí haciendo lo que te venga en gana: no es justo ni para ti ni para tus compañeros. Para ti porque estás aquí perdiendo un tiempo precioso y para los compañeros porque tampoco ven justo que estés tú aquí molestando, y contigo no pase nada y con los demás sí’. Hay que hacer que vean (E06-C7)

El objetivo de este proceso es “hacer que vean” las implicaciones de su conducta. Pero este proceso depende de la persona y sus circunstancias –por ejemplo, en el caso de chicos que son de la residencia de menores, se habla con los educadores y se valora el proceso-. Como se es consciente de que evitar un hábito adquirido es complejo, lo importante es que se vea un esfuerzo por parte del chaval, que indique que ha iniciado el proceso.

Porque también depende: no para todo el mundo es igual, porque depende de la persona hay que tomar unas medidas u otras. O depende cómo venga... pues no sé, me refiero a gente a lo mejor que tiene su residencia en Godella: a esa persona hay que darle un poco más de oportunidad, un poco más de cancha... no es que a los otros no se les dé su oportunidad, se les da igualmente, pero no es lo mismo. Una persona que está un poco más deteriorada, digamos, hay que trabajar... pero siempre y cuando depende del tema de gravedad. (E06-C7)

Porque tampoco sería normal el que se cambie radicalmente de un día para otro. Es imposible, porque cuando se tiene un hábito adquirido es muy difícil el no volverlo a repetir una y otra vez. Pero sí que se vaya viendo algo ya, que vayamos viendo algo, porque si no... Es decir: ‘No te voy a decir que sigas actuando igual, igual... y al mes digas: ‘Ya está, ahora ya no’. Preferimos ver que por lo menos te esfuerzas en hacerlo’. (E06-C9)

En general, las dinámicas de evaluación –sean en tutoría o en asamblea- deben incidir en el porqué, para posibilitar que la persona aprenda y se corrija. En ese sentido hay que ofrecer muchas oportunidades que inviten a la rectificación y al compromiso. Es decir:

métodos basados en el diálogo y la implicación de la persona en su propio proceso, ya que madurar conlleva responsabilizarse de uno mismo.

Normalmente son tres días lo que le solemos enviar para que reflexione. Pero antes, ya digo, se les ha hecho una tutoría, un compromiso... y claro, cuando él ha firmado la hoja de compromiso y el compromiso lo ha roto, ahí ya sí que el siguiente paso, evidentemente, es la reflexión, los días de reflexión: una semana o tres días de reflexión donde se le explica, para que se lo piense, qué es lo que esperamos de él y cómo debe ser el comportamiento a partir de entonces, y cómo debe de actuar en el centro. Y, si se vuelve a repetir, pues lógicamente no le damos... o sea, no le hacemos ver como que nosotros lo hemos expulsado o nosotros lo tiramos: 'Eres tú mismo el que te estás tirando. Sabes que hay estas normas y estas normas hay que cumplirlas. Te hemos dado oportunidades, te hemos dado tiempo' (E06-C9)

Además estos procesos de diálogo se plantean en primer lugar con los jóvenes, no con las familias, ya que el objetivo es conseguir que sean ellos quienes vayan madurando, asumiendo las consecuencias de su conducta y responsabilizándose. El contacto con los padres es más puntual y para que refuercen la línea de actuación de Espais Oberts. Además MG señala que como educadores conviene diferenciarse de los padres –que los jóvenes no les identifiquen con ellos, especialmente cuando hay problemas- lo que supondría una barrera para la relación educativa.

Intentamos siempre solucionar los problemas con ellos, no con los padres. Con los padres se da... a lo mejor que no viene puntual, ya he intentado hablar con él, le llevo siete tutorías y sigue viniéndome tarde, pues entonces ya sí que utilizamos el hablar un poco con los padres, que nos sea un poco de refuerzo a la línea nosotros que llevamos de actuación. Incluso les hacemos intervenir a veces en temas más serios, pero intentamos primero por la fase del chaval, a ver si hay una reacción por parte suya... porque siempre intentamos que sea él el que vaya asumiendo su madurez y su responsabilidad en ese sentido, antes de los padres. Los padres también, porque desde luego va un poco unido, pero siempre le intentamos dar esa posibilidad para que no nos compare y diga: 'Pero si es que sois como mi padre...' (E06-A98)

c) Adaptarse a sus necesidades

En su primera experiencia en Espais Oberts MG descubre que es fundamental adaptar sus expectativas a las posibilidades y necesidades de los jóvenes. Tras las dificultades de su primer encuentro con los chavales comienza a conocer sus problemas personales, y eso le ayuda a adaptarse a ellos y a adecuar el aprendizaje al proceso de cada cual. Son esos problemas –personales, familiares...- los que están detrás de las dificultades que surgen en el taller. Por ello no puede usar el PGS para enseñarles lo que él sabe del oficio –que es fruto de muchos años de trabajo real-, sino que primero hay que enseñarles cosas que no son del oficio –hay que formar personas-; y después hay que adaptar el nivel a su punto de partida y motivaciones e ir poco a poco.

Pero ese primer año lo viví así por ese sentido, por la novatada y luego los chavales... Pero luego, poquito a poco, gracias al apoyo de los compañeros y compañeras que tuve en ese momento... de M, de MI y de ME... hablábamos mucho, y decían: 'No, no te preocupes, que ellos son así... son chavales así, que son de tal y tal... con dificultades... No esperes que te recibieran... ellos ya conocían esto... Pero poquito a poco...' Y yo ahí dije: 'Bueno, yo creo que no valgo para esto...' porque salí con el concepto ése el primer día. Y los primeros meses dije: 'Yo creo que esto no, porque yo veo que los chavales no tiran, y claro...' Pero a lo largo del tiempo, gracias a estas personas, ví que no era por falta mía, sino que los chavales vienen con motivación casi nula [...] y tienes que hacer por motivarles. Y que también mi experiencia era intentar enseñarles lo que yo sabía. Pero no podían conseguir los chavales lo que yo sabía... lo que yo había aprendido en diez años, no lo iban a aprender ellos en tres meses. Y claro, también eso a mí me indignaba. Entonces tuve que estabilizar los niveles que había en el aula, y luego enseñarles poco a poco... al nivel de aprendizaje que tenía cada uno de ellos, ir

enseñándoles a razón de eso... también con un objetivo de bajar varios niveles, para que no pudieran conseguir... no supieran lo que yo, porque era improbable. Era totalmente imposible. (E06-A246)

Al entrar aquí pensaba que iba a dar las clases, lo normal, vas a recibir apuntes... y vi que no, que lo que tenías que hacer era... o con gente que veía que no acababa de funcionar, había gente que veía que... porque lo primero que hice fue ver de qué nivel partía cada uno de los chavales y así, a partir de ahí, veo por dónde tengo que ir con cada uno. Entonces, cuando vi que los chavales tenían un nivel más o menos bueno, fue cuando empecé a ver que había gente... chavales con problemas muy personales, por ejemplo unos de ellos los problemas que tenían eran mucho de autoestima... la autoestima, algunos de ellos, no sabían lo que era eso.(E06-B22)

Me daban su apoyo, y me decían: 'MG, no te preocupes, no es problema tuyo, de que tú no enseñes bien. No es que no expliques bien, sino que este chaval pasa...' y ya me empezaron a explicar un poquito más de cada uno de ellos. Que si puedo, digamos, echar algo en falta o criticar un poco, es eso: que, en su momento, pienso que deberían haber... cada uno que conocían, haberme dicho cada uno quién es, un pequeño informe de cada uno de ellos, si no a nivel de papel, por lo menos a nivel de hablar. (E06-B26)

Esa adaptación requiere una educación individualizada que permita apoyar más a los casos con más dificultades. Pero sin separarles por niveles, para no reproducir esquemas excluyentes que etiqueten al chico.

Nosotros les ayudamos en el PGS, es un tipo de curso donde vienen bastante bien, ya hay un tipo de educación más... creo que se utiliza más lo que es la educación individualizada de la persona. Aunque tengamos un grupo reducido... pero, como te comenté en su día, pues si un chaval te viene con unas necesidades de lectura y escritura, pues no le puedes meter aquí a matemáticas, donde tiene que tener un nivel más o menos más alto. No es que los separemos, porque tampoco separamos, porque tampoco queremos repetir muchos esquemas de decir: '¿Y yo por qué me tengo que ir allí fuera?'. Y que ya lo considere el grupo como 'Ése es el tonto'... no queremos que sea en ese sentido. O sea, él viene a hacer matemáticas aquí igualmente que los demás, lo que pasa es que tenemos una persona exclusivamente para esa persona, dentro del grupo. (E06-C123)

Una cuestión que se repite en el discurso de MG es la falta de motivación de los jóvenes. Una de las causas del fracaso de la tarea educativa es precisamente que ellos no quieren participar en el proceso. No es posible iniciar dinámicas de diálogo si los jóvenes no están de acuerdo. De ahí la importancia de motivar a la participación. Y para ello es relevante el responder a sus intereses –por ejemplo, a través de lo laboral- y a sus problemas cotidianos, así como el hacerlo de modo atractivo, adaptándose a sus necesidades –por ejemplo, a través de tutorías, talleres, actividades prácticas, diálogo...-. Para ello le resultó muy útil el curso del INEM de especialización docente.

Si la persona no quiere cambiar, lógicamente no hay ningún maestro o educador mago que le haga cambiar a esa persona. Siempre... que es un poco lo que les decimos a ellos, y ves que... vienes y dices: 'Joder, pero si el chaval está bastante fastidiado y no hace nada para salir'... o si intenta, pero luego se te hunde. Que puede ser que a veces no consigues sacar a esa persona... (E06-A6)

Porque la básica, como ya viene el chaval con rechazo del sistema educativo, les cuesta. Entonces, para hacerla un poco más atractiva, sí que nos juntamos y nos coordinamos entre el área de básica y el área de específica, para orientarlo un poco hacia la mecánica, y trabajar las cosas en mecánica. No sé, pues... ¿Matemáticas? Pues en el tema ése de elaborar presupuestos, elaborar una factura, tener que hacer un inventario... todo lo que va un poco relacionado así en mecánica. Igualmente, a veces hay que utilizar diferentes medios: lo que es un ordenador, lo que es un fax, lo que es un teléfono... muchas veces eso lo tienen que usar, entonces hacemos pequeñas cosillas para que ejerciten ese tipo de cosas. ¿O tienen que hacer un pedido? Pues saber qué es lo que tienen que pedir. En vez de traernos las piezas y ya preparado todo lo que el chaval tiene que hacer, le hago que se involucre en todo el proceso. (E06-C79)

Tuve un buen profesor, muy bueno para mi gusto. Porque era una persona super activa, que siempre estaba buscando cómo encandilar a los chavales. De hecho, te llevaba, en cuanto a metodología

didáctica, muchísimo... porque el tío se cogía anuncios de televisión y tal... Porque no te ponía ejemplos: los ejemplos que te ponía de cómo poder utilizar la motivación o llegar, o cómo dar ese mensaje para poder llegar... el tío se grababa, se hacía sus montajes y tal, y luego nos lo llevaba allí y nos lo plasmaba... Y, la verdad, fue una satisfacción muy buena con esta persona: a mí me gustó mucho. (E06-A238)

Y sí que me ha servido bastante ese curso... a la hora de prepararte el guión, el tener diferentes metodologías... o cómo hacer, impactar al dar la clase magistral a un chaval, cómo poder involucrarlo para que capten más la atención, cómo hacerlo más atractivo para hacerlo más participativo, para que no se te desmotiven. (E06-A242)

Por ejemplo, MG expresa que es costoso introducir la dinámica de asamblea con los chavales, entre otras cosas debido a sus carencias de habilidades sociales y déficits de autoestima. Por ello se recurre a dinámicas –como la de “felicito, critico, propongo”– para potenciar la participación y la implicación en la evaluación de la marcha del taller. Esto, además, implica una dinámica muy tutelada por los educadores, para evitar descalificaciones y desmotivaciones.

Un poquito de... no herir a la persona. Porque hay ciertas personas que tenemos cierta sensibilidad, y somos más sensibles a ciertas cosas, no las encajamos bien. De hecho, ha habido casos donde se le ha criticado... después de habérselo explicado, no la primera vez... porque lo explicamos diariamente... que normalmente cuando llegamos ahí siempre... ‘Critico a Jorge por tal’, hay que explicar el porqué se le critica. O sea, una explicación de por qué se le critica, y si se le puede orientar del porqué, para que no vuelva a cometer ese fallo, ese error que ha tenido... para no desmotivarle, porque si no es bastante difícil. Aunque luego a veces tratamos de ponerlo, en vez de como crítica, proponerlo: ‘Yo propongo...’. Si tiene esa persona cierta sensibilidad, has visto que no la ha encajado, pues o bien por parte del equipo educativo, o si no está ahí el educador o la educadora, cuando va a poner, hablas con la persona para decirle que si lo va a criticar, que en vez de criticar, de alguna forma que le haga una propuesta. Eso normalmente lo suele encajar bastante mejor. Entonces no va directamente, sino que se propone que se haga tal. Y ya suena distinto (E06-C1)

Por otro lado, no solo hay que adatar la metodología, sino también el recurso –el PGS–, de forma que responda a la situación de cada caso –posibilitar repeticiones, empalmar recursos, vincularlo a actividades complementarias...-. Se trata de que se convierta en la oportunidad que necesita cada joven. Y esto supone diseñar las actuaciones según sus necesidades.

...con los chavales: oportunidades, todas las que necesiten. Eso también es una forma de trabajar: que un chaval, muchas veces, a lo mejor no consigue los objetivos para tener el certificado del Programa de Garantía Social... pues intentamos ver cómo se puede adaptar para que el chaval lo consiga, pedimos que repita el chaval... Pues mira, no le hemos enseñado mecánica, porque lo primero que tiene que ser es una persona... O ha habido una persona que es analfabeta funcional, y le buscamos un taller de refuerzo... o una persona con problemas de autoestima, pues ha habido que trabajarle eso... o personas que han sido muy nerviosas, muy hiperactivas, y ha habido que hacer un taller específico para él de autocontrol, para que sepa autocontrolarse... O sea, en ese sentido primordialmente. Luego, claro, hay que llamarle Programa de Garantía Social, pero... (E06-B144)

d) La importancia de la relación educativa: el rol del educador

En el proceso educativo de estos jóvenes un factor fundamental es “llegarles personalmente”. El rol de los educadores tiene un componente de apoyo y de referencia, esencial para poder incidir en su socialización. Y esto es clave en situaciones en que las familias no han podido cubrir esas necesidades. MG considera que los chavales le tienen como referente. Por eso, él como educador ha de “poner en juego su propio bagaje”, abrirse para llegar a las personas, contándoles experiencias personales y profesionales, e intentando

que ellos vinculen esas experiencias a aspectos de su vida –las cosas se aprenden con la experiencia, aunque sea vicaria-. Sin embargo, esa apertura no ha de ir más allá de lo educativo. Es decir, el mismo MG insiste en que, en la medida en que el educador es un modelo, ha de comportarse de acuerdo con ese rol, lo que requiere controlar las propias emociones –“has de matar lo que eres tú”- y no ponerse al nivel de los jóvenes.

Eso, para llegar a la persona, hay que utilizar mucho. Tu propio bagaje, contarlo... abrirte mucho, porque muchas veces para conseguir algo de una persona tienes que abrirte mucho ante ella. De hecho, ellos... tienes que abrirte tanto... o sea, si no te abres tanto, como que no acaban de verlo. Tienes que contarles cosas personales... y luego, aparte de eso, dentro de las experiencias que has tenido tú profesionales, que pueden llegar a ocurrir, les cuentas para que lo vean, lo vivan... (E06-B141)

Porque, en este caso, tú eres un modelo ejemplar para ellos, digamos... tú eres el educador, y ese rol digamos lo tienes que asumir y estar constantemente... pues el decir: ‘Bueno, yo no hablo como MG, sino yo tengo que ser objetivo y tengo que ser el educador’. Porque muchas veces, en muchas situaciones, mataríamos un poco lo que somos nosotros... y entonces tienes que hacer una pequeña fuerza interna para que no te salga... Estar totalmente correcto aunque la otra persona te esté gritando, saber el momento... o haber un conflicto entre los chavales y en este caso lo que no podemos hacer es meternos al nivel de ellos, sino que tenemos que ser los pacificadores, en este sentido. Muchas veces es donde... yo veo que es complejo. (E06-A4)

Para nosotros siempre, ante todo, por delante están ellos, incluso de nosotros mismos [...] Y eso sí que te hace motivar... nunca decir ‘Pues, si yo me siento mal, voy a hacer ese reflejo a las personas y los chavales que nunca alrededor’. Al contrario, ellos son los que te dan fuerza: ves lo que vas consiguiendo (E06-B130)

Porque es la misma diferenciación de rol entre los alumnos y los educadores la que implica el respeto mutuo –un elemento doméstico esencial-, en la medida en que se reconoce y acepta al otro como lo que es. En ese sentido, para MG es importante que ellos tengan la experiencia de que hay gente que les ha aceptado y apoyado.

Aunque no llegue a ser totalmente lo que es un colega, porque siempre hay una diferenciación... porque eso siempre nosotros sí que... por lo menos yo pienso que siempre deben de saber. No es que yo sea diferente a ellos, pero sí que sepan una diferenciación, para que entre yo y ellos nos respetemos... tanto ellos a nosotros como nosotros a ellos. (E06-C85)

Aún así, MG reconoce que disfruta en los momentos en que es posible plantear la relación en un plano más distendido que en el taller –como en las actividades complementarias-, porque le permiten “conocer al chaval de otra forma”. En esas ocasiones, muy importantes en el proceso educativo, los jóvenes se sienten más en su ambiente, se abren más y la comunicación es más fluida que en una tutoría, por ejemplo. Se establece otro tipo de relación más cercana, aunque no de amigos, pues permanece la diferencia que implica el respeto a cada cual.

Pero también por ejemplo en actividades complementarias, o por ejemplo organizando campamentos. La idea de estar así también me satisface mogollón como persona... y luego con los chavales, porque estoy en otro ámbito: se conoce al chaval de otra forma, también. Y también ese tipo de trato que hay, esa relación que hay interpersonal diferente entre profesor y alumno... Un poquito más como amigos... no de amigos, de colegas digamos. Aunque no llegue a ser totalmente lo que es un colega, porque siempre hay una diferenciación [...] Pero sí que hay algo diferente, te cuentan más cosas, en vez de... Muchas veces te metes a hacer una tutoría allí y... yo siempre me considero un sacacorchos, un tío sacacorchos... porque tienes que estar siempre ahí, [...] el tirarle para que te diga algo. Y, sin embargo, te ves a lo mejor así en ese tipo de actividades, y se sueltan muchísimo más. Hablan, la comunicación fluye, te enteras de cosas sin tú preguntarlas... te las cuentan normal, no se sienten cohibidos, se sienten como en su espacio... diciendo ‘Yo aquí no tengo que...’ Y te cuentan mogollón de cosas que luego te sirven muchísimo para el día a día en el taller (E06-C85)

En definitiva, si MG ha descubierto algo a lo largo de su proceso en Espais Oberts, es que le gusta más trabajar con personas que con coches. Entre las diversas funciones que ha de desarrollar en Espais, lo que más le gusta es ser educador, el relacionarse con los chavales, de los que recibe un reconocimiento. Y, dentro de eso, le gusta más el contacto en torno a la enseñanza del oficio. Ha descubierto la satisfacción de ayudar a personas con dificultades, aunque el hecho de ayudarles mediante la transmisión de lo que es su oficio resulta también un elemento positivo.

...me está llevando hoy en día a plantearme, y seguramente que lo haga, el hacer la Educación Social. Porque realmente es lo que he visto... O sea, meterme como... hacer educador social, que es lo que realmente veo que me gusta. He descubierto este oficio... (E06-A4)

Descubrí que no era lo mío arreglar coches, sino que era más importante para mí trabajar con personas. Y si, en este tipo de personas... (E06-A6)

Pero fue los dos atrayentes: que era referente a la mecánica, que no era dejar la mecánica de lado, porque es una de las cosas que me gustaba bastante... Ahora he descubierto que me gusta más, por ejemplo, lo que hago que lo que es arreglar... lo que es la mecánica, arreglar vehículos. Me gusta más trabajar con las personas. Y eso fue, esas pequeñas cositas... de que tiene relación con la mecánica, y luego era ayudar a una gente que tenía unas ciertas dificultades de inserción... me atraía. (E06-B12)

De mis tareas, lo que más me gusta, desde luego, es la labor de educador: estar en contacto con los chavales, el estar en el taller... o la responsabilidad. O sea, lo mismo me da que sea enseñando mecánica... hombre, si es mecánica me gusta... Del oficio, es lo que más me gusta, entonces me gusta también estar ahí. (E06-C85)

Porque lo que es el taller de mecánica... venir, prepararme las clases, el darlas con los chavales, me satisface. Me satisface porque estoy haciendo algo que me gusta. Las relaciones con las personas, y luego que estoy enseñando algo que me gusta, porque a mí la mecánica me gusta... Entonces, enseñar algo que realmente he aprendido yo y puedan hacer los chavales, me satisface mucho, muchísimo. (E06-C91)

Es más bonito trabajar con los chavales, ellos te agradecen más, te reconocen más, te satisfacen más (E06-B44)

Son los chavales los que le motivan y le dan fuerzas, en la medida en que ve los avances que realizan. Pero, por eso mismo, es un trabajo con un alto coste psicológico, ya que se enfrenta a los problemas de cada uno de ellos. Por ello este trabajo implica una gran responsabilidad. En la medida en que el chaval le preocupa, no puede desconectar de los problemas cuando acaba el trabajo, lo que implica un riesgo de crisis personal. Es más fácil desconectar cuando trabajas de mecánico.

Y tiene sus momentos de todo... sus momentos que tienes de crisis, porque ves que no te salen las cosas con los chavales... Porque estos chavales... digamos son lo que viene un poco de rechazado del sistema educativo... aparte de problemas personales, sociedad, etcétera. Y entonces sí que tienes un trabajo un poco más peliagudo, donde hay momentos que... no son desgastes físicos, pero desgaste psíquico, mucho... con este tipo de chavales. [...] Porque te vas con mala historia desde el trabajo y es donde ves un poco... el desconectar con los chavales... desconectar lo que es tu trabajo con lo que tengas en casa. Porque si hay algo que no ha ido bien y es un chaval que está teniendo diferentes problemas... problemas queremos decir que está mintiendo o que está metiéndose en problemas de drogas y ves que poco a poco se puede ir acentuando y agravar la situación personal del chaval... pues claro, aquí en nuestro... en mi caso particular, yo veo que el chaval me preocupa. No estamos trabajando como... o sea, ha cambiado de trabajar con coches, donde ahí tú lo dejas y no te pide nada... o, por lo menos, que sepamos de momento no tiene sentimientos [...] pero con las personas es diferente. Hay una relación humana donde sí que te afecta. O sea, no podemos tener una coraza, meternos en un traje y decir: 'Bueno, esto no me afecta, yo me dejo la ropa de trabajo y me voy a casa y se me queda ahí'. No... si ves aquí que un chaval tiene problemas, te vas en casa a decir: 'Bueno... ¿qué hará? ¿Mañana me va a venir? ¿No me va a venir? ¿Mañana se va a presentar la policía

o me lo van a haber detenido o se va a agravar su situación...?' Todo eso sí que te afecta, pero de alguna forma por otro sentido... (E06-A4)

2.6.3. Aprender un oficio supone practicarlo

El objetivo de Espais Oberts no es la inserción laboral, sino social. Sin embargo, la cuestión laboral es también muy relevante: primero por el poder estructurador de la persona que tiene el conseguir un puesto de trabajo; en segundo lugar, porque es lo que responde a las expectativas de muchos de los jóvenes: poder trabajar en un plazo corto para obtener recursos económicos; y en tercer lugar porque es el criterio utilizado por la Administración para valorar el éxito de un programa, de cara a seguir concediéndole subvenciones.

No, nuestro objetivo fundamental no es la inserción laboral. O sea, sí que lo consideramos importante. No ya cara a los que nos pide la administración... pero es una de las cosas por las que nos bareman a la hora de concedernos más proyectos o más programas. Pero sí que lo consideramos importante, porque el chaval también viene con esa expectativa. Su objetivo es el conseguir el curso, y que ese curso, esos conocimientos, le habilite un puesto de trabajo, que pueda trabajar. (E06-C109)

a) Aprender en el trabajo

La propia experiencia de MG es relevante para comprender su modo de enfocar el aprendizaje del oficio. Él desarrolla su itinerario como mecánico desde abajo: comienza trabajando de aprendiz y va subiendo en su nivel de conocimientos conforme va aprendiendo en el trabajo real, desarrollando nuevas funciones y asumiendo nuevas responsabilidades. Es decir, sobre todo aprende haciendo, aunque también acude a libros y maestros, si bien de forma personal. Sólo más adelante, y ya sobre una base de conocimientos, realizará cursos de especialización.

O sea, realicé los estudios primarios, luego estuve... empecé como de aprendiz en un taller de mecánica. A partir de ahí... estuve varios años, y promocionándote internamente en cuanto a nivel profesional. Pasé de oficial... al principio como aprendiz y luego oficial de tercera, oficial de segunda... hasta llegar a la oficialía de primera, que es lo que es... también combinada con estudios a nivel de formación profesional... Pero no los llegué... ni los he llegado a terminar (E06-A2)

Lo que era la formación profesional, como eran cinco años, pues no me era compatible. Aparte tampoco me era muy atractivo... por el tema de que había otro tipo de asignaturas que no venían relacionadas con el oficio. (E06-A4)

En lo que era mecánica, pues sí que he hecho varios cursos internos, tanto por... unas veces por el mismo trabajo... Es decir, porque trabajé en varias marcas, y al ser servicios oficiales te obligan la empresa... gustosamente, claramente... Te obligan... digo lo de 'obligado' entre comillas porque sí que te hacen hacer cursos de nuevas tecnologías que salen. Por ejemplo, cuando estuve en Ford me mandaron aquí al departamento de formación que tienen en Almussafes para formarme... por ejemplo cuando salieron diferentes modelos nuevos de vehículos, para saber atajar en ese momento nuevos modelos (E06-A4)

De hecho, en su primera experiencia laboral tuvo una influencia muy positiva el papel jugado por uno de los trabajadores, que con su apoyo y explicaciones le ayudó a descubrir que le gustaba la mecánica. Entonces se dedica a leer y consultar a profesores y a los del taller. Aprende por su cuenta con esos apoyos. Y aprende preguntando mucho sobre las tareas que realiza, lo que destaca la importancia de la curiosidad en el aprendizaje, siempre en función del nivel de motivación.

Me influyó en el sentido de que me gustaba, empecé a descubrir más la mecánica, empecé a gustarme más... o sea, de ya tener claro y decidido que la mecánica era lo que realmente me gustaba hacer y lo que quería dedicarme en la vida. Y entonces quería tener la mejor preparación posible. Y en casa sí que me... como no había, me compré los libros de tecnología que se daban en Formación Profesional para yo ir haciendo en casa. Incluso luego tuve relación con una especie de profesor... bueno, una especie no: era profesor de Formación Profesional, era justamente el de tecnología y me asesoraba en las dificultades que tenía... me iba asesorando. Con lo cual yo ví que aquello también me aportaba muchísimas cosas. Es más, cuando yo llegaba al taller, muchísimas dudas de las que tenía me las contestaba. Aparte de que yo era muy preguntón, porque siempre preguntaba muchísimo... que es un poco también lo que intento inculcarle también a mis chavales, a los que yo ahora tengo: 'Hay que preguntar, porque el que no pregunta seguirá siendo... la duda la tendrá siempre. Si la preguntas ya sabrás la respuesta la próxima vez'. Yo, cuando se rompía o se averiaba algo, preguntaba el porqué se ha roto. (E06-A102)

En el contexto del PGS, el aprendizaje práctico se realiza en el taller. En ese proceso es fundamental el papel de guía que ejercen los formadores, explicando y evaluando cada paso de la actividad a desarrollar, así como la implicación activa de los aprendices, mediante su atención, trabajo en equipo y preguntas.

Porque es lo que intentamos potenciarles: que ahora que están en el proceso de aprendizaje, las prisas no son buenas. Entonces... 'Sin prisa, sin nervios. No estamos haciendo una carrera, aquí no estamos compitiendo con nadie'...y que las carreras les inducirán a cometer más errores de los necesarios. Y entonces vemos si ha habido alguna dificultad, si tienen algún problema, si lo van llevando bien... antes de salir, es una forma de un poco ir orientándoles a cada uno: 'Pues mira, esto no'. A ver dónde ha cometido el error, o qué paso tiene que seguir... si no se acuerda del paso que tiene que seguir el proceso, explicárselo un poco... (E06-C59)

Nosotros, si tenemos un grupo, yo de ese grupo no me separo, estoy con ellos: si uno va haciendo esto, pues me voy pasando... si hay momentos que te demandan, estás ahí... y si no estás, que te demandan, pasas al rato a ver cómo lo llevan, si lo llevan bien, si han cometido algo... También intentamos supervisar cada paso para que no se induzcan en errores... que no lo hacen, pero tienes que estar un poco... 'Hombre, te he dicho que si no...' 'Mira, no me has hecho caso y ahora te cuesta...' 'Has cometido un error y has seguido haciendo tres pasos más, con lo cual esos tres pasos tienes que desmontarlos ya. Si solamente me hubieras llamado, te digo: 'No, mira, es esto'. No te hubiera costado nada, ahora te cuesta el doble'. Para que les hagas comprender un poquito el porqué. (E06-C69)

El aprendizaje del oficio también requiere de la transmisión y comprensión de unos conocimientos técnicos básicos, que son los que se van a aplicar luego en la práctica en el taller. Esos conocimientos se transmiten en una sesión que consiste en una explicación, apoyada en diferentes recursos didácticos -objetos reales del motor, transparencias, vídeos, diapositivas, materiales didácticos, fichas...-. Es decir, se les transmite la información intentando captar su atención y adecuando el nivel, conciliando el uso del vocabulario técnico con otro adaptado a sus niveles. Además se pretende su implicación en la sesión, a través de preguntas para evaluar el nivel de comprensión -intentando no frustrar a los que tienen más dificultades- o mediante una ficha de conocimientos, para valorar qué hay que reforzar. Toda la sesión se basa en los principios de participación y actividad. También se realiza un guión del proceso que tienen que seguir en la práctica -se hace con ellos, lo que se usa como excusa para practicar la escritura-. Ese guión es el que se debe seguir en la actividad, cuando se sale por equipos al taller.

Primero diariamente entramos en el aula, hacemos nuestra sesión de teoría para ver los conocimientos teóricos de cada uno [...] del tema del que sea. Mínimamente hay una breve explicación... explicación que normalmente siempre utilizamos varios recursos, para que no sea simplemente una lección magistral, sino apoyado sobre muchos recursos: objetos reales de motor o material didáctico, o bien vídeos y transparencias, diapositivas... todo ese tipo de recursos para que sea más fácil. Aunque luego

se amplía un poco por nuestra parte esos conocimientos... se amplía un poquito más: no solamente lo de ahí, sino dar un poco más de información. O decirles otro tipo de vocabulario un poco más sencillo para que lo puedan entender... aunque sí que es importante que sepan y conozcan el vocabulario técnico, porque cuando vayan a un taller lo van a llamar con vocabulario técnico, no le van a decir lo que debería de ser. Pero sí que lo hacemos para que lo entiendan. Se hace una rueda de preguntas para ver un poco dudas que haya podido haber... y a veces alguno en seguida te levanta la mano por... pero sí notas, ya sabes tú un poco más o menos quién más o menos tiene dudas o no. Haces una serie de preguntas donde vas introduciendo... no vas directamente, porque a lo mejor a veces así lo que haces es disminuirle la autoestima al chaval, o que se sienta peor. Entonces, haces una ruedecita donde empiezas y van contestando, muchas veces así sin darse cuenta... Y luego, lógicamente, se hace un ejercicio... un ejercicio o una ficha de conocimientos, para ver qué conocimientos se han plasmado y si hay que reforzarlos. Se corrige en común: no se corrige profesor aparte, sino que hacemos una puesta en común y se corrige ahí. Nosotros hacemos también para que se corrijan unos a otros en vez de que... Y ellos van participando, van saliendo a la pizarra... que muchas veces son un poco tímidos, no salen. Así vas un poco entrando y les vas haciendo entrar en dinámicas que ellos mismos sin darse cuenta... porque si lo haces más obligado no entran, pero si lo haces un poco que ni se dan cuenta, poco a poco van entrando y les haces entrar en ese tipo de dinámica. Y luego hacemos un pequeño descansito, que son cinco o diez minutitos, para si la gente quiere fumarse un cigarro, para se tranquilice... porque, si no, el aula principalmente produce mucho rechazo a la gente. Y para que se sientan un poco más cómodos, es por lo que hacemos las clases como te decía: en vez de lecciones magistrales, más participativa, que el grupo se sienta activo y participe. Con lo cual, eso te quita mucho de tener que estar: 'Cállate... haz esto...' Como participan, están hablando, incluso van entrando en cositas, les haces hasta perder el miedo a decir una barbaridad. 'No pasa nada, oye. ¿La has dicho la barbaridad? Pues te conducimos en ese sentido'. Entonces es mucho más dinámica la clase, al ser participativos... aunque siguen habiendo cosillas, pero las haces más dinámicas en ese sentido. (E06-C59)

Porque normalmente, antes de eso, nosotros hacemos un guión del proceso que tienen que seguir en la práctica [...] Entonces, si va, por ejemplo, a cambiar unas zapatas de freno, porque es la sesión práctica de ese día, pues entramos en el aula y en teoría vamos a hacer el guión. En vez de darle la hoja fotocopiada, porque luego esa hoja fotocopiada va al cubo de la basura en algunos casos, utilizamos esa excusa para escribir, para trabajar la escritura. Porque, si no, muchas veces no escribirían nada o casi nada: esto es una excusita que utilizamos también. Nosotros nos lo hemos elaborado anteriormente: si la práctica que hoy vamos a ver es la sustitución de zapatas de freno, pues pasito a pasito lo que hay que ir haciendo, todo el proceso. Lógicamente, eso también nos descongestiona a la hora de estar en el taller: 'Oye, MG, ¿y ahora qué tengo que hacer? ¿Ahora qué paso tengo que seguir?' Oye, R., esto...' (E06-C63)

En el taller los aprendices trabajan en pequeños grupos -importancia de aprender a trabajar en equipo- y de manera práctica. La distribución en equipos de trabajo, a partir de la agrupación espontánea de ellos, se va modificando para compensar los equipos y que unos aprendan de otros. A cada equipo se le asigna una zona de trabajo y una tarea, que se ha explicado en la sesión teórica en el aula. Se trata de posibilitar el trabajo autónomo de cada equipo, siempre con la supervisión y evaluación de los formadores que les orientan personalmente, a partir del guión.

Entonces lo que te digo: al principio les dejamos que se distribuyan ellos, y luego ya, en función de cómo funcionen, vamos un poquito compensando los equipos de trabajo. A lo mejor hay dos en un lado que tienen ciertas habilidades con la herramienta, o que también utilizan mucho el pensamiento creativo... el pensamiento creativo crítico de saber analizar lo que he hecho para llegar a mi error [...] Vemos todo este tipo de cosas positivas, y entonces compensamos: 'Pues mira, vamos a poner a éste que tiene ciertos hábitos buenos en metodología para que se empape y se enseñe de éste'. Y así vamos intentando compensarlos todos. (E06-C73)

Nosotros eso lo tenemos distribuido por el taller. A la hora de funcionar, hay una forma muy sencilla: hacemos grupos de trabajo. Para enseñarles a trabajar en equipo más que por otra cosa, más que... por hacerlos trabajar en equipo. Ahí hacemos un reparto: como somos dos responsables de taller, hacemos un reparto del grupo [...] lo distribuimos así para poder tenerlos mejor atendidos, para que ellos también tengan una referencia de a quién tienen que preguntar en su momento, y no vayan mareando de un lado a otro... (E06-C47)

Nos repartimos, y luego a cada uno le asignamos su zona de trabajo. Su zona de trabajo... es decir, lo que tú has visto, la zona de trabajo. Cada uno en su zona de trabajo, donde hacemos grupos: en éste es de dos, algunos con tres... Estamos a la vista de ampliar un poco más el otro armario para tener grupos solamente de dos en vez de tres. Entonces hacemos esos grupos, los distribuimos a cada uno las tareas, en su zona de trabajo, les das sus herramientas... todo para no tener que estar cogiéndole la herramienta al otro... Y entonces el trabajar. Ahí ya les asignamos lo que van a hacer cada uno, en este caso cada equipo... que hemos preparado anteriormente las sesiones cada uno: la sesión teórica y la sesión práctica... (E06-C53)

b) Las prácticas en el PGS: acercarse al mundo del trabajo

Un factor fundamental en el proceso de inserción laboral de los jóvenes es la experiencia de prácticas en las empresas. Se trata de poner en juego lo aprendido en un entorno de trabajo real, con lo que esto supone de socialización –aprender a adaptarse a dicho entorno real-. Desde Espais se ha planteado a la Administración la necesidad de reforzar esa experiencia.

Esta cuestión afecta de modo especial a MG, al ser el responsable de específica. Él se ocupa del contacto con empresas, con las que se busca establecer relaciones que sean de continuidad. Se pretende mantener una red de contactos que ya sepan lo que es Espais Oberts, se muestren sensibles ante su labor y disponibles para colaborar en ella, y que planteen posibilidades de generar empleos para los aprendices.

Ese contacto busca, en primer lugar, un asesoramiento acerca de en qué conviene centrar la formación de los aprendices para facilitar su adaptación posterior al trabajo, de cara a su salida laboral. En segundo lugar, se busca la colaboración puntual de las empresas de cara a la realización de visitas formativas, en las que se les pide que les enseñen cosas específicas, en función de las necesidades del proceso de aprendizaje. En tercer lugar, se busca involucrarlas en el proceso formativo mediante el planteamiento de unas prácticas con un proceso de seguimiento y contraste muy estrecho. Y por último, se les intenta sensibilizar de cara a la contratación de los chavales cuando acabe el curso.

Y hacemos un poquito ahí la conexión, como te he dicho, con el tejido empresarial... donde también tenemos relaciones, porque en su momento nos sentamos para negociar o asesorarnos en qué formación podemos dar a los chavales, para que el posible contrato del chaval... saber qué tipo de contrato le harían al chaval, lo mínimo que necesitaría saber para contratarlo... porque lo que intentamos no solamente es formación mecánica y ya está. No, no, luego también nos preocupamos [...] Esos contactos los hicimos en su momento para adaptar lo que es la currícula modular del curso. Y luego, posteriormente, todas las empresas que van abriéndose dentro del sector que los chavales puedan... pues hacemos visitas en empresas, empezamos con visitas y luego lo que puedan hacer... (E06-A274)

Al ser el profesor de específica, normalmente tienes un contacto más con el perfil empresarial, con las empresas... Los conoces, ya hay una relación con ellos... 'Oye, pues mira, estábamos para hacer una visita y queremos visitar tal, queremos que nos enseñes tal'... porque nos interesaría, en su momento, que nos enseñe algo en concreto: una maquinaria específica... Entonces estas empresas nos preparan ya justamente lo que les hemos solicitado que queremos ver [...] A ver, quiero que el chaval vea... la visita centrarla más en cómo se hace la recepción de un vehículo hasta que se llega a la reparación'. Entonces preparan todo: maquinarias que pueden llegar a utilizar para hacer un diagnóstico completo... O 'Mira, quiero que vengan y me lo montes más en el tema de frenos, o lo que son revisiones pre-ITV, para que vean ahí los chavales un poco todo ese proceso... O en la recepción de vehículos nuevos. Desde que se recepciona, al llegar al taller: cómo es el proceso que se hace, cómo se desparafina, cómo... hasta que se matricula y se le entrega. Y qué revisiones, y qué cosas... qué puntos, qué documentaciones...' O sea, todo... orientado a lo que más en su momento nos interesa. (E06-C29)

Primero hacemos la visita, el contacto que se hace con la empresa: se explica un poco qué entidad, qué finalidad de curso que llevamos a cabo, la relación que 'esperamos', entre comillas, de la empresa.

Y primero pediremos visitarla... visitarla para conocerla, para que la vean los chavales del Programa de Garantía Social. [...] Luego se les entrega un cuestionario, para que evalúen ellos la visita cómo les ha resultado. O sea, uno se lo damos a los chavales y otro que le damos a la empresa y que nos mandan luego por carta [...] Ellos valoran si lo podríamos haber hecho mejor, si faltaba algún tipo de cosa que nos ayudara pues a mejorar... (E06-C97)

Hay empresas que responden bien y otras son más reacias. El nivel de comunicación con ellas es fluido, aunque no se les cuenta todo, ya que los problemas personales de los aprendices son confidenciales y conviene evitar los prejuicios que surgen en torno a la conflictividad de los chavales. La clave es que les vean funcionar en el trabajo, para así percibirles solo como a un trabajador que responde más o menos.

Luego también aprendes con el tiempo que no puedes ir contando todo, porque mucha gente por el desconocimiento [...] muchas veces el rechazo que se crea es por desconocimiento propiamente de estas personas [...] realmente no les decimos todo, porque hay cosas de los chavales que no se cuentan, son confidenciales a nivel profesional [...] porque con el tipo de chavales sí muchas de las empresas tienen mucha preocupación. Lo primero que te preguntan: '¿Y qué tipo de chavales me vas a traer? ¿Pero son muy... cómo te diría yo?' Y no saben cómo decirte por si te ofenden... '¿Cómo te diría yo...?' 'Sí, un poco conflictivos, digamos, ¿no?' 'Sí, eso'. No saben la palabra que decir, por no decirte '¿Son delincuentes?' [...] 'No, pues mire... hoy en día, en estos centros, la mayoría vienen del fracaso escolar, son chavales que no tienen el graduado escolar, no tienen el graduado en secundaria y en algunos casos con un nivel de pobreza un poco mal, tienen un nivel económico bajo [...] a veces, son familias desestructuradas...' Un poco maqueando lo que dices y no, porque si llegas y dices: 'Pues sí, tiene problemas en casa, son gente que proceden de marginación social', entonces ya la persona se cree... no sé, lo mítico, por las películas, por la información que hay. [...] Luego, lógicamente, cuando más satisface es cuando llega una empresa, le cuentas esto y se sorprenden, y tienen sus ciertas precauciones ante esto, ante el colectivo... pero luego, cuando ve la persona, y cómo responde, y cómo funciona, pues se le van muchos conceptos y estas cosas. (E06-C95)

Para establecer esas relaciones, lo primero que se hace es un contacto a través de visitas, cuyo objetivo es explicar el carácter de la entidad y del curso, así como el tipo de relación que se espera mantener con la empresa: es decir, su implicación en un programa de prácticas, en el que se asume incorporar a aprendices que son acompañados por un trabajador de la empresa, responsable de su aprendizaje y seguimiento. Esto supone consentir que el ritmo de trabajo de ese tutor se resienta, aunque luego, una vez aprende, el chaval vaya a aportar un trabajo adicional que puede compensar. Al final, según MG el chico acaba por ser "uno más de la empresa", capaz de realizar todas las operaciones básicas, aunque aún no lo haga al ritmo productivo de los trabajadores con experiencia. En el fondo se le plantea a la empresa que lo puede considerar una inversión, ya que si el aprendiz es bueno, la empresa se ahorra el proceso de selección y puede incorporar a un trabajador que ya conoce la empresa y su modo de trabajar. El enfoque de Espais Oberts es buscar empresas grandes, con movimiento de personal y que por ello pueden necesitar trabajadores a menudo, por lo que ese planteamiento de prácticas puede ser de su interés. Esto permite incrementar el número de inserciones laborales –de hecho hay un porcentaje alto de colocación en esas empresas–.

Normalmente las prácticas suele ser un punto bastante bueno para este tipo de chavales, que es muchas veces que consiguen el puesto de trabajo deseado. Es decir, que muchas veces estas empresas ya directamente contratan a estos chavales. (E06-A6)

Luego le contamos a esta persona, ya a posteriori, que llevamos un programa de prácticas en la empresa, y le empezamos a introducir en este sentido por lo que es, se espera... o sea, mínimamente las competencias que debe de hacer, o lo que se le pide a la empresa. Y se le explica igualmente los convenios de colaboración que hay, la normativa que hay referente: que no involucra para nada el contratar o no contratar... aunque estaría bien, porque es una posibilidad... o sea, ahí trabajamos las

dos cosas. Y si ya después de hacer la valoración, consideramos que sí... normalmente suele ser que sí, excepto alguna empresa que quiero no recordar, que nos ha dado la negativa de que no... pero las demás normalmente suelen decir que sí: lo estudian, lo ven... Y elaboramos el plan tutorial, donde nosotros les hacemos ver de que entiendan que no solamente es que los chavales van y les tienen que dar algo al chaval, sino que necesitan un tiempo: no son igual de la producción que tiene esa persona que dedica la tutoría con el chaval, que está asesorándolo, no está rindiendo al mismo nivel. Que tiene que explicarle cómo lo hace, sentarse más tranquilo, explicarle, y dejarle luego al chaval que se involucre en ese proceso también de hacer. Al principio cuesta más o menos... pero también les estamos capacitando para el día de mañana contratar de una profesión. Es decir, le estamos facilitando lo que es un proceso de selección, dicho así... porque el chaval va a estar un mes y medio aproximadamente, que son unas ciento veinte horas, con lo cual ves si el chaval tiene valía o no tiene valía. Porque normalmente buscamos empresas multinacionales, donde contraten anualmente a personal. (E06-C97)

Estamos teniendo bastante, bastante... llámalo éxito... no sé cómo es, bastante aceptación. Y tenemos un porcentaje bastante alto de colocación con estas empresas. (E06-C105)

El proceso de prácticas es seguido de cerca, elaborando un plan tutorial con la empresa, para sensibilizarles ante el talante educativo –más que productivo- de la experiencia: los chavales necesitan su tiempo, se incorporan a su ritmo. Ese seguimiento se realiza con el aprendiz y con la empresa, con la que hay reuniones periódicas. Todo el proceso sigue una serie de formalidades –por ejemplo, convenios de colaboración-, sin dejar nada a la improvisación. Y es evaluado desde la misma visita inicial, de acuerdo con procedimientos como cuestionarios. Esa evaluación, en la que participan las empresas, los aprendices y los educadores, es importante no solo para seguir el proceso del joven, sino también para evitar que la experiencia sea un modo de explotación de los chavales, como mano de obra barata.

Hacemos un plan, como ya te he comentado: el plan tutorial, donde siempre hay un seguimiento por parte nuestra con el chaval y por parte nuestra con la empresa. Lo llevamos cada quince días a una empresa, hacemos una tutoría con la empresa, un seguimiento con el chaval, y cómo la empresa le va viendo, y luego al chaval le hacemos también tutorías... (E06-C101)

Muchas de ellas ya nos conocen de tiempo, con lo cual nosotros también aquí hacemos una selección de empresas. Porque necesitamos que estén un poco concienciadas con este tema, que no lleguen y se intenten aprovechar del chaval, en el sentido de tener mano de obra barata. Ahí estamos vigilando y tratando un poco todo esto: vigilando tanto que el chaval se sienta bien, que el empresario en ese sentido no pase eso [...] Valoramos a la empresa, y si hace falta... si vemos que una no responde positivamente, que lo que intenta es aprovecharse, que le mandemos mano de obra barata a cambio de nada, pues cortamos la relación totalmente. No buscamos eso: queremos gente... que sí, que está claro, que los chavales sacan un trabajo, porque al principio no, pero luego, finalizando ya la última quincena de la práctica, el chaval tiene ya unos conocimientos buenos y metodología, ya se ha adaptado totalmente a la metodología de trabajo y normas del centro, se ha integrado en la plantilla, ya hay una confianza donde ahí ya se le va dando el hacer... llegado el momento, en definitiva, la última quincena el chaval es uno más de la empresa, porque hace igual, no es... hace 'igual' entre comillas... 'igual' me refiero que le dan un coche al chaval y le dicen: 'Tienes que cambiarle las cuatro ruedas, tienes que cambiarle los frenos, tienes que hacer la revisión pre-ITV'. [...] Lo que no digo que sea igual es en el sentido de que, si a lo mejor un trabajador se repara quince coches, él no, porque él no es un trabajador [...] El volumen de trabajo no es el mismo, pero las operaciones sí. (E06-C105)

Las prácticas le permiten al chico un contacto real con el mundo del trabajo y con el oficio. Le ayudan a trabajar sus habilidades relacionales, sus hábitos, como la puntualidad, su adaptación a las normas y métodos de trabajo de la empresa, además de ampliar sus conocimientos técnicos. Básicamente es un toque de responsabilidad que le acerca más al mundo adulto, desde el ámbito laboral. Se trata de una experiencia delicada, en la medida en que se entrecruzan argumentos de órdenes muy diferentes: la producción industrial, el

interés mercantil, y la oportunidad –en el sentido de discriminación positiva- cívico-doméstica.

En primer lugar, le sirve el tener un contacto real con un puesto de trabajo del que él ha estado estudiando... el tener un contacto ya real. Luego le sigue el tener que trabajarse muchas cosas: las relaciones interpersonales, se tiene que adaptar a normas... normas de la empresa y metodología de trabajo que tiene esa empresa. Y lo que es adaptarse a un grupo de trabajo que hay nuevo para él, que no los conoce de nada... con lo cual allá vemos lo que le pasa a cualquier persona cuando entra en el proceso de contratación: cuando llegas allí, no conoces a nadie, y ahí un poco es labor de todo el mundo [...] Y luego tener una experiencia prelaboral... porque este chaval no había trabajado nunca: aparte de adquirir más conocimientos tecnológicos, reafirmar los que ya tienen, reforzarlos y asentarlos mejor, y adquirir otros nuevos. (E06-C103)

2.6.4. Trabajar en Espais Oberts

Tres cuestiones destacan de la descripción que hace MG acerca de Espais Oberts: en primer lugar, la coherencia con la línea de trabajo por la que surge la entidad: el trabajo para la inserción social de los jóvenes en riesgo de exclusión, a través de una serie de proyectos consolidados, que tienen en común la idea de “formar personas”.

En segundo lugar, que se trata de una entidad autónoma, sin ningún tipo de vinculación que implique sujeción a una jerarquía que le indique lo que debe hacer o cómo debe hacerlo. Esto le diferencia de otras ESAL, que dependen de partidos u organizaciones religiosas que les marcan pautas de acción y definen cómo han que trabajar, independientemente de los profesionales. Frente a esa dependencia, en Espais “puedes expresarte” libremente, aunque disientas del resto, ya que en casos de disensión prima el diálogo hasta lograr un consenso –frente a la “imposición desde arriba”-.

Y en tercer lugar, el énfasis en la corresponsabilidad, el trabajo conjunto y el consenso en las decisiones como notas que caracterizan de forma muy significativa la práctica de esta organización. De la primera cuestión ya hablamos en un punto anterior. Las otras dos constituyen la clave de todo su discurso acerca del talante diferencial de Espais Oberts, por lo que las analizaremos en los siguientes apartados.

a) La iniciación en Espais Oberts: un proceso acompañado

A MG le llaman desde Espais Oberts a través de su hermano, que entonces trabajaba en la entidad, ante la necesidad de un profesor de mecánica. Y le llaman por sus conocimientos del oficio de mecánica, no por “estar en el mundillo” de la educación social. De hecho no sabía nada ni sobre asociaciones, ni de intervención social. Es en Espais donde aprende lo que sabe y descubre que lo que le gusta hacer es esto.

Y entonces surgió la necesidad de un profesor más para el tema de mecánica, aquí en CE, y entonces fue cuando... Yo no conocía este mundillo... bueno, sí lo conocía a través de mi hermano, porque hablábamos varias veces... y me empezó a captar un poco la atención. Entonces necesitaban... me hicieron una propuesta desde parte de la entidad con la que estoy actualmente, y empecé a trabajar. (E06-A4)

Al principio sí que me costó un poquito, porque venía de un mundo muy diferente. No sabía nada de lo que era una asociación, un mundo asociativo, ni lo que era trabajar con colectivos de alto riesgo, de exclusión social... Y me fue atrayendo poquito a poco el trabajar con este tipo de chavales... poco a poco te va envolviendo. Ya no es el tema en cuanto... es más a nivel personal, una satisfacción de decir ‘Bueno, pues...’ Y he descubierto que lo que realmente me gusta es esto. (E06-A4)

MG entra en Espais Oberts sin saber muy bien dónde se metía. Como él mismo dice, “no tenía un concepto muy real de lo que era este mundo”: ni conocía el colectivo destinatario –al margen de una percepción difusa de que eran “jóvenes con dificultades”-; ni conocía el mundo asociativo –lo veía “como una empresa más”-; ni conocía la labor educativa en programas como los PGS –se trataba de “enseñar mecánica”, pero desde una perspectiva muy vinculada a su experiencia escolar: entrar en una clase, explicar y que te presten atención-.

Pues hombre... mi sensación al principio fue bastante... bastante desagradable. ¿Por qué? Porque era muy diferente. Venir aquí, dar clases... yo me estrenaba en dar clases. Entonces, ahí influyó las dos cosas: mi novedad... o mi novatada, en el sentido de ser la primera vez... y luego también el tipo de chavales. Te esperabas un tipo de chavales... yo qué sé, como en la escuela: lo que habías tenido, lo que yo había visto hasta esos momentos [...] Que te iban a prestar atención, que te iban a tomar sus apuntes... ja. Cuando llegas ahí, te metes ahí... y al parecer no lo hice tan mal, porque la gente, los compañeros y compañeras que tenía en ese momento, me dijeron: ‘Hombre, pues...’ Yo salgo y dicen: ‘¿Qué tal, MG?’ Y yo digo: ‘Pues fatal’. ‘¿Cómo que fatal? Pero si nosotros hemos estado mirando y ahí los chavales se han estado quietos...’ Yo digo: ‘Joder, ¿aquí qué pasa? ¿Que se comen aquí a la gente?’ ‘Pues algo así’. (E06-A244)

No tenía un concepto muy real de lo que era este mundo. Cuando yo llegué aquí, pensaba realmente... aparte de que eran colectivos con dificultades, de exclusión social o de alto riesgo, o donde había chavales que han ido cambiando igualmente con el tiempo... pero, al llegar aquí, yo pensaba también igualmente que iba a entrar a una clase, donde más o menos la gente mínimamente te iba a prestar un poco de atención e ibas a poder llevar una clase más o menos normal. (E06-B6)

Cuando llegué a Espais Oberts, no sabía lo que era Espais Oberts, ni sabía lo que era una asociación, por así decirlo. Yo estaba trabajando, te comenté que trabajé en diferentes sitios, pero nunca había salido, ni conocía... tampoco sabía... cuando hablaban de labor social, o el colectivo social, no sabía de lo que iba hasta que no entré en este mundillo. (E06-B8)

Y es que Espais selecciona personas sin experiencia, con un potencial que ella pueda formar a su modo. Por ejemplo, un procedimiento habitual es contratar a personas que han iniciado su experiencia social en Espais como voluntarios o en prácticas, de modo que su modo de hacer se ha ido formando en la organización. En el caso de MG no es así, aunque sí que se trata de alguien sin experiencia en el trabajo que va a desempeñar en Espais. Por ello, tras un proceso selectivo le ofrecen el trabajo, iniciando con él un proceso de acompañamiento en sus labores. No es tanto una formación previa, sino un aprendizaje tutelado por los miembros con más experiencia, para que se vaya incorporando progresivamente a los modos de hacer de Espais. Se le “deja” hacer cosas, pero siempre con apoyo. Y, conforme va controlando la tarea, se le da más autonomía, hasta que ya no se le acompaña y asume por sí mismo las competencias. El acompañamiento supuso para él una fuente de seguridad y confianza. Se trata de una práctica habitual en Espais Oberts, que el mismo MG realiza ahora con nuevos trabajadores. El peso de ese acompañamiento lo asume la persona con más experiencia en la función de que se trate, aunque entre todos se asume el ir introduciendo al nuevo en los usos de Espais. Mientras esa persona se forma, está como apoyo del trabajador con experiencia.

R. es que hace poco que se ha incorporado, y está un poco en proceso todavía de... no de que no haga esto, pero sí que está actualmente de acompañante mío. Es como se suele hacer siempre en la asociación: cuando se incorpora alguien nuevo, sí que se le deja hacer cosas, pero normalmente lo que son tutorías, el contacto, cómo se hace, cómo se trabaja... para que tengamos una pequeña formación para poder seguir haciéndolo. Y luego ya, cuando la persona entra directamente con más o menos control y sabe cómo tiene que hacerlo, ya se le va dejando hacer, hasta que ya llega un momento que mi figura como tal desaparezca. O sea... no quiero desaparecer de la asociación: me

refiero al acompañamiento, en este caso a R. Él está siguiendo y es como si dijéramos... está ayudándome a mí, pero al mismo tiempo se está formando de cómo damos las clases, cómo las llevo... lo que él puede sacar, aportar su granito de arena. Una vez que ya ha visto como lo he hecho... porque él es una cosa que tampoco la había hecho nunca: el dar clases, el antes preparárselas, el hacer las tutorías, el contacto con... Él está un poco aprendiendo y, una vez que ya le coge un poco las riendas, entonces ya lo lleva: sigue acompañándose por mí, pero en vez de ser yo... yo lo único que haré será observarlo para acompañarle, para darle esa seguridad, esa confianza... espero. Cuando ya se ve que perfectamente se puede desenvolver, directamente se deja a la persona ya asumir la competencia... o sea, compartirla. En este caso, serían las áreas y las competencias que yo tengo dentro de la asociación, un poco repartirlas entre los dos. Lo que pasa es que, en este momento, mayoritariamente el peso cae sobre mí... porque claro, soy la persona que tengo la experiencia. (E06-C31)

Yo el contacto con la empresa, la verdad, al principio tenía ahí... me resultaba un poco... no sé, me resultaba un poco extraño, creía que no iba a tener suficiente habilidad, me consideraba un poco no capacitado para realizarlo. Pero como todo... hubo en su momento gente que me acompañó, que vi más o menos cómo lo hacía, y lógicamente perdí el miedo ahí totalmente. (E06-C93)

Porque aquí normalmente la gente va entrando conforme va terminando la carrera: Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, TASOC, etcétera (E06-B64)

Pues mira: la persona contratada normalmente... cuando contratamos, intentamos... igual que para hacer socio o socia a la persona... siempre intentamos de que sea gente que conozca un poco ya la asociación. Es decir: primero ¿qué hacemos? Pues la gente que ha estado: estudiantes en prácticas, o voluntarios, voluntarias... intentamos buscar ahí. Antes de hacer una convocatoria abierta, buscar en todos los sentidos... de momento, ha habido bastante suerte, y la gente se ha ido contratando... Mira, normalmente, por ejemplo, aquí en CE, a nivel total de la asociación, a lo mejor, entre voluntarios y estudiantes en prácticas, puede entrar un volumen de veintitantos o treinta y tantas personas anualmente, todos los años. Entonces, claro... siempre suele haber, dentro de esas treinta personas, suficientes personas que ves con cierta valía, incluso a veces más de las que podemos contratar... y hay veces que hay personas con mucha valía, y por la titulación necesaria no se puede contratar. Entonces, de momento, sí que las contrataciones van surgiendo a nivel de esa cercanía de la gente voluntaria... (E06-B102)

Lógicamente, la gente más conflictiva, por decirlo de alguna forma, el responsable, digamos, soy yo. [...] también por la experiencia: tienes a la gente con un poquito de más dificultades, que no está tan centrado, que no funciona tanto... lógicamente, te cae más por la experiencia que tienes, por el bagaje que llevas en el tema éste... vamos, que es lo justo el hacerlo así. (E06-C49)

Así, en la experiencia de MG en su adaptación a Espais es esencial el apoyo de los compañeros: tanto porque le ayudan a comprender a los chavales, orientándole sobre cada uno de ellos, como porque le dan indicaciones de cómo actuar y le apoyan emocionalmente ante las crisis. En definitiva, le muestran su apoyo y confianza, fundamentales para su seguridad en la tarea. Por ello, la experiencia de equipo y de contar con los demás –es decir, de responsabilidad compartida, una clave fundamental en Espais- es importante para él.

Porque ahí es donde tuve ese pequeño conflicto interiormente conmigo, y me autoculpaba de muchas cosas. Y no era por eso, sino por la información. Ahí fue donde yo vi el apoyo de todos los compañeros... en ese sentido, que no había nada de exigirte más... al contrario, al verte, decían: 'Pero si estás haciendo más de lo que puedes, si funciona muy bien...' Al contrario, motivándome muchísimo... (E06-B30)

Así, con el paso del tiempo va conociendo lo que es la asociación, en base a reuniones y a sesiones de formación interna -sobre la organización y sus planteamientos y modos de hacer, sobre la intervención social y sobre las necesidades de los jóvenes-. Toda esa dinámica de reuniones y de formación es muy importante para su aprendizaje y para “captar lo que es Espais Oberts”. Por ejemplo, valora mucho las reuniones en que se encuentra con gente de los otros centros de Espais, de modo que “todos sepan todo sobre la

organización”. Es importante conocerse todos y conocer todo lo que se hace. En ese sentido hay que resaltar la importancia dada en Espais a la formación de sus miembros, para ir haciendo frente a las necesidades que surgen. Se potencia su participación tanto en cursos propios como externos, y tanto acerca de cuestiones propias de la organización como de cuestiones técnicas –monitor de campamentos, empresas sociales, drogas...-.

Y luego, desde la entidad me han ido formando lo que es un poco como educador social. Es decir, compañeros que tienen experiencia me han ido formando. Aparte he ido haciendo cursos internamente. Dentro de la propia asociación hacemos también cursos de reciclaje para el personal. Y ahí un poco ya ha sido donde he ido adquiriendo más lo que era el tema de educación, lo que era el educador. (E06-A4)

Lo que pasa es que primero me centré... empecé a conocer más lo que era el centro y cómo funcionaba, y me pude hacer una ligera idea de lo que era la asociación. Luego, lógicamente, fue cuando fui conociendo lo que era todo, lo que era la asociación. Porque, para mí, esto era muy grande, y yo pensaba que iba a conocer mucho... pero, conforme iba viendo, luego participábamos... Lo bueno que también había es que tenemos varias reuniones a lo largo del año... varias, bastantes. Un poco para conocer. Luego también otra cosa que estuvo muy bien, o yo veo bien... dentro de la asociación otra cosa nueva que había para mí eran los cursos de formación interna, dentro de las propias asociaciones de todos los centros, que era un espacio que utilizábamos para formarnos interiormente a los formadores, y al mismo tiempo orientarlos... (E06-B34)

Y luego había otras reuniones donde nos dábamos a conocer a los demás centros, conocernos los equipos de unos y de otros lados, donde intercambiábamos experiencias que teníamos, y ver un poco el concepto... Y donde también hablábamos, y se debatía sobre cosas de la asociación: sobre dónde tomar, dónde no tomar... Y cuando surge cualquier novedad dentro los ámbitos que nosotros tocamos, más centrado con la juventud: por ejemplo, la reforma de la ley del menor... es una de las cosas que nos metíamos, hacíamos una reunión, normalmente los fines de semana, porque en el día a día no nos permitía el trabajo el podernos acercar a estos... sí que nos llamábamos para organizar unas pequeñas reuniones... pero no lo que era el centro, sino todos los centros, todo el equipo educativo de CE, del centro de día y del local de empleo joven... juntarnos todos, incluso gente en la asociación que yo no he conocido, que la he ido conociendo luego después, porque en su día estaban dentro de la asociación y siguen colaborando, siguen participando, porque han tenido digamos cargos, y conocen del tema, están preocupados, siguen como socios y vienen a darnos como orientaciones... siguen más o menos trabajando en la educación, pero, por distintos motivos, pues...(E06-B38)

Una vez que empecé a participar en este tipo de reuniones... que, como siempre, no es obligatorio ir, es a nivel voluntario... pero a mí sí que me atraía. Me atraía bastante, porque yo estaba recibiendo una cantidad de información que desconocía por completo. Y, de alguna forma, aparte de recibir esa información, conocer más lo que es la entidad... y ya no sólo lo que era Espais Oberts, sino lo que era el mundo social, lo que se trabajaba, lo que era el asociacionismo... (E06-B40)

Yo ahí estaba siempre a la expectativa, oyendo. Y cuando algo no entendía, lógicamente hacía que me lo explicaran para no tener esa duda y no formarme una idea errónea de lo que no era. Eso me ha atraído porque he conocido muchas cosas. Y, aparte de muchas cosas, mucha gente muy interesante. Y para mí, ahora mismo en el trabajo que voy desempeñando, me sirve muchísimo. [...] Y a mí me ha ayudado bastante en ese sentido: empecé a tener un concepto de lo que realmente era la asociación y de lo que era este mundo. (E06-B42)

A lo largo de ese proceso ha ido variando sus expectativas iniciales sobre Espais. Si en un primer momento lo percibe como una empresa más –ya que él solo conocía el mundo de la empresa-, poco a poco va descubriendo sus diferencias. Va descubriendo más globalmente cómo es Espais, descubre que un coordinador no es un jefe, y que el funcionamiento en equipo –se hace todo entre todos- supone que se comparte realmente la responsabilidad y existe un buen ambiente de apoyo mutuo. Y es que su experiencia en empresas con una fuerte división funcional y roles muy diferenciados –sobre todo jerárquicamente- se diferencia mucho de la flexibilidad y polivalencia que se requiere en Espais.

Pues mi percepción de la asociación cuando llegué en su primer momento... mi percepción era mi concepto de lo que había visto. Tenía el concepto como una empresa más, como cualquiera de los talleres que había estado trabajando hasta el momento... Con una diferencia, que luego más tarde fui descubriendo. Conforme fue pasando el tiempo, fui recogiendo más información, y empecé a ver más globalmente como era la asociación... no solamente el centro donde yo estaba, porque como sabes hay dos centros más... y parecía que cada uno era su mundo, pero no era así... El concepto que yo tenía a mi llegada aquí era como una empresa más, porque había igualmente el coordinador... antiguamente eran los directores, ahora eran coordinadores o coordinadoras... y el equipo que había estaba formado por director, coordinador o coordinadora... Y luego también veía que participaban directamente y activamente en las clases... en específica no, más en lo que era la compensatoria o la básica... y en actividades del centro, porque, aparte, entonces se daba graduado escolar también en este centro... Y ahí fue donde a mí se me resquebrajó un poco la estructura de lo que yo tenía como empresa o como asociación, y vi que aquí se hacía un poco de todo... era un concepto muy diferente a lo que había hasta el momento. (E06-B20)

Y entonces fue cuando yo vi el apoyo de las personas del equipo educativo: en esos momentos el coordinador era X, también estaba Y, y también estaba Z. Y vi que no acababa... que era diferente, pero no había una diferenciación: participaban... tenían sus chavales, pero, como te he dicho, participaban... no es que había una diferencia muy grande, sino sólo en el tema de lo que llevábamos cada uno. Porque, conforme nos incorporamos aquí, y hemos ido cogiendo cada vez los conocimientos que hemos ido teniendo y adquiriendo, y experiencias, pues hemos ido cogiendo un poco más de responsabilidad en cada centro. (E06-B24)

Se diferenciaba en que jefe no había... o sea, no había... estaba la figura del coordinador, pero no... Eso fue lo que a mí me impactó, donde yo dije: 'Esto no es una empresa normal. (E06-B26)

Y con el coordinador personalmente, muy buena relación, muy buena, muy buena. La sigue habiendo, ahora no tan intensa por la distancia que hay entre nosotros, pero muy buena. No hay ninguna diferencia... por eso de hablar, ya el empezar ni hablando de usted, y directamente 'A mí no me llames de usted, llámame de tú'. Desde el primer momento, todo el apoyo... (E06-B26)

Y en ese sentido es donde vi que el concepto, ya no solamente por el trabajo que yo hacía, sino el concepto totalmente de empresa que yo tenía, no era así. Había cambiado mucho, yo veía una cercanía muy grande, muy grande: no veía diferencia entre mí, el profesor de taller, o el educador o educadora, al coordinador... No había tanta diferencia, yo veía que era igual. Lo único que este compañero era el que coordinaba, y llevaba las responsabilidades de coordinar el centro, y ya está. Pero no es que ése fuera el jefe, el que me daba las órdenes, el que tenía que hacer no se qué, como marcarme los objetivos... (E06-B32)

b) El trabajo en equipo: “todos hacemos”

Como hemos mencionado, una de las claves señaladas por MG como más relevantes en su experiencia en Espais Oberts es que “todo lo hacen entre todos”. Como él dice: “sacamos el trabajo en grupo”, al margen de que cada cual tenga una función específica que le supone una mayor implicación y en la que los demás tienen un papel menor. En su caso, la función central que desarrolla es la formación mecánica en el PGS. Pero él no es solo un formador de específica, sino que desarrolla labores de educador, tutorías, gestión, elaboración de informes y memorias, contacto con empresas y con el tejido social y educativo... Y también significa que ninguna de esas labores las hace él solo. El planteamiento de equipo es esencial. Este funcionamiento en equipo requiere que todos dispongan de toda la información posible, lo que se consigue mediante su puesta en común en reuniones semanales. Por otro lado, el trabajo en equipo conlleva también una dimensión de apoyo mutuo, en que se potencia la relación humana. Para MG eso es una fuente de satisfacción importante, especialmente porque le ayuda a hacer frente a un trabajo difícil e intenso.

De hecho, hacemos un poco de todo, como has visto. No solamente la labor de educación, sino de todo: que tienes que ir a recoger nosequé, que ahora hay que ir a tal papel al banco que hay que llevar para confirmarlo, que hay que pagar los seguros sociales, que hay que hacer... O sea, llevamos

un poco [...] todo, contabilidad y administración. Un poquito de todo. Lógicamente, por mi volumen de trabajo como educador, no puedes tener... el volumen administrativo o de contabilidad no puede ser el mismo que las personas que solamente coordinan o hacen más el tema de coordinación. Pero sí que apoyamos. Ella coordina y ve que todo va, y que todo esté bien, y ya está. Igual que nosotros siempre nos solicitamos ayuda, si alguna vez vamos hasta arriba: 'Oye, que necesito...' Y los compañeros y compañeras me echan una mano, igual que en su momento, cuando necesitan ellos, pues también. Nos solicitamos un poco... lo hacemos entre todos. (E06-A300)

Ha habido tiempos donde me he tenido que dedicar también a lo que es la gestión... gestionar cosas del centro en momentos muy puntuales... y luego, lógicamente, sí que llevamos algunas gestiones... no solamente la educación, sino que hacemos algo de gestión: hacer informes, tanto económicos como informativos (E06-A268)

Aquí el trabajo, aparte de la labor de coordinación, lo llevamos entre todos. Yo doy clases de mecánica, pero no solamente me dedico a dar clases de mecánica, sino también preparo proyectos, preparo memorias, estoy en informes... Y en la relación con otras entidades, también estamos... Es diferente, nos repartimos un poco entre todos: el que está, por ejemplo, en Taula se dedica a hacer los informes de Taula, las justificaciones económicas... aunque participamos todos, pero hay una persona... (E06-B80)

Ves un compañero o una compañera desbordado y le dices: 'Oye, ¿te puedo echar una mano?'... aunque tú vayas también ahogado, pero dices: 'Bueno... es que, si no le echo, esta persona se ahoga'. (E06-B130)

Hacemos un poco de todo. [...] los informes, pues lógicamente participas en los informes porque estás con los chavales y tienes ahí... También haces de contacto con las empresas del sector. Haces de contacto con el tejido social del entorno, en este caso, del centro. Y relaciones también con diferentes recursos educativos, o diferentes recursos como asociación de vecinos... También nos hemos acercado a la gente de la calle, digamos ya propiamente los vecinos (E06-A272)

En básica estoy con MC, igualmente con el tema de refuerzo. Y luego está lo que es la orientación laboral, la formación y orientación laboral, donde estamos ahí un poquito también todos, de refuerzo: MC y yo estamos más de refuerzo, y EF y una estudiante en prácticas, que son las que llevan la responsabilidad del taller de formación y orientación laboral. (E06-C27)

Además, entre todas esas funciones, hay una que es asumida por todos como eje de su trabajo con los jóvenes: "en Espais todos somos educadores". En ese sentido, siempre hay al menos dos personas con los chavales, de forma que todos actúan en algún momento como educadores, como responsables de la actividad, o como apoyo.

Principalmente lo que he aprendido es que aquí somos educadores... aparte de que seamos mecánicos, lógicamente, por el Programa de Garantía Social... pero hemos hecho TFILes, hemos organizado campamentos... (E06-A268)

Yo, en el Programa de Garantía Social, estoy en el área de formación específica como responsable, conjuntamente con mi compañero. Luego, en el área de formación básica estoy de refuerzo... como refuerzo. O sea: están dos, pero yo estoy de refuerzo, ayudando, por si en un momento que se tenga tutoría... (E06-C19)

Y ahí estamos más de refuerzo: para tutoría, que si una llamada de teléfono, que vienen unos padres porque tienen que hablar contigo... ese tipo de refuerzo. Luego, lógicamente, si hay que hacer alguna tutoría con alguno de los chavales, porque se requiere, pues se hace también. Y estoy en el área de actividades complementarias también. Estoy... participo en la preparación de las actividades complementarias que vamos a hacer: visitas, etcétera... (E06-C25)

Hacemos de todo, de todo... estamos en todo. En todo lo que sea aquí en la mañana del día a día, estamos... yo estoy en todas las áreas lo mismo, sea lo que sea, siempre de refuerzo... y la gente que podemos llamar directamente 'en responsabilidades'. (E06-C29)

Yo, cuando entro en el Programa de Garantía Social, si no es que hay algo de mecánica, que es donde más o menos imparto las clases, estoy de refuerzo en ese momento: igual en ese momento tengo que entrar en el taller de lengua o en el de ciencias naturales para reforzar o complementar. Lógicamente, nos hemos preparado la clase con antelación [...] Pero normalmente siempre hay dos educadores o

educadoras en cada uno de los talleres. Si ha fallado por lo que sea, lo lógico es que las clases, o las tutorías, o lo que vayamos a hacer, nos las preparemos anteriormente las personas que lo vamos a llevar a cabo conjuntamente. Y participamos las dos personas activamente [...] No solamente estamos uno aquí y el otro dando vueltas como guardias de seguridad o controlador. También lo haces... el controlar un poquito: si estás al otro lado, si está mi compañera o compañero explicando, pues 'Cállate, para no interrumpir'... también decir esas cosas. Pero más que nada para reforzar donde parece que hay dificultades de... (E06-C13)

Porque nosotros, dentro del reglamento de régimen interno, tenemos que por ratio de quince chavales tiene que haber un profesor. O sea, eso es una norma interna dentro de la asociación, de siempre, y entonces se suele hacer. Ya te digo... si entras en el aula para dar un taller de lengua, hay dos personas y otra persona fuera por si hubiera que hablar con la persona, o lo que hubiera... O sea, siempre estamos dos: ésa es la norma que hay y siempre procuramos... (E06-C43)

Además, ese planteamiento de trabajo en equipo supone que la responsabilidad es compartida por todos. Por ello todos se implican en todo. Esto supone que “no hay jefes, sino que hay diferentes puestos de responsabilidad”, entendidos de modo no jerárquico. Es decir, nadie está encima de MG para vigilar que cumpla sus funciones. Él mismo asume la necesidad de autocontrolarse: sabe qué tiene que hacer y en qué tiempo, y él se organiza la labor. En definitiva, la cuestión es que los resultados sean los esperados. Y, si no se cumple, cualquier compañero interviene, desde la corresponsabilidad, para apoyar y ver qué ocurre.

O sea, que sí que... digamos a nivel burocrático... hay más cargos de más responsabilidad, pero no quiere decir... la responsabilidad aquí es compartida. O sea, no es la coordinadora la que tiene la responsabilidad de todo, sino... Sí que tenemos esos cargos, porque a nivel administrativo debemos de tenerlos: el vicepresidente, el que es el coordinador, el que es educador... a nivel, digamos, de puertas hacia fuera. Pero dentro no... todos somos iguales. Ahora, yo qué sé... si mi compañera la coordinadora o si alguno se ha equivocado, ha fallado, no ha terminado el trabajo por lo que sea o se le ha pasado, yo me considero igualmente de responsable que la coordinadora. No sólo la coordinadora o la persona es el responsable, es que... es labor de todos. (E06-A300)

Lo que tenemos son diferentes puestos de responsabilidad... digamos jerárquicamente, como jefe, no. Aunque fuera, en el mundo exterior, como empresa dijéramos, serían jefes. Sí tenemos nuestra cabeza visible como todos, tenemos nuestra junta directiva, nuestra cantidad de socios, tenemos en cada centro nuestro coordinador... antes eran directores o directoras, hoy en día son coordinadores o coordinadoras. Y luego también tenemos, dentro de cada uno de nuestros... en este caso, en el Programa de Garantía Social, tenemos una coordinadora. Pero que no necesariamente la coordinadora es la que tiene que estar encima de mí para saber que me tengo que preparar la clase o hacer nosequé, sino a nivel informativo: yo sé perfectamente qué es lo que tengo que hacer, hasta dónde y cómo me administro mi tiempo para hacerlo. O sea, yo tengo que tener un resultado de unos trabajos... un trabajo y unos resultados, y a final de curso tienen que estar ahí hechos. Y, si no, lógicamente... pero no lo recibo por parte de la coordinadora, lo recibo por parte de todo el grupo educativo. O sea, si yo no tengo esos objetivos... si el final es realizar esos trabajos y no los he realizado, no viene la coordinadora... la jefa... a decirme: 'Oye, MG, que es que...' No, es todo el equipo educativo: mi compañera, o R que está fuera en el taller... EF, MC, incluso la gente muchas veces de... no los estudiantes de prácticas, pero sí que a veces también... O el resto de otros compañeros. No hay, en ese sentido... Hacemos una reunión del equipo educativo semanalmente porque, como sabes, son tres centros en la asociación, para tener en todo momento toda la información de todo lo que sucede. (E06-A298)

Para MG, la exigencia es “autoexigencia”. Él siente que no puede dejar de hacer su labor. En un principio, para demostrar a sus compañeros que sí era capaz de desarrollar su trabajo; ahora, porque “sería injusto” no implicarse como lo hacen todos. Se siente corresponsable.

La primera exigencia era por parte mía, más que por la de mis compañeros, de lo que pudieran esperar o no pudieran esperar. Era el concepto que yo tenía de decir '¿Cómo demuestro yo...?' (E06-B30)

Según he ido adquiriendo muchos más conocimientos, he ido adquiriendo experiencia en cuanto a la labor de educador, poco a poco he ido viendo creciendo igualmente mis cargos de responsable, mi responsabilidad... pero no porque me lo haya vendido nadie, no porque me lo hayan impuesto, sino porque es una forma de no ser injusto... porque sería injusto el decir 'No asumo ciertas cosas'... que para mí sería más fácil, pero veo que no es justo en cuanto a mis compañeros y a mis compañeras. (E06-B130)

Pues hay más responsabilidad en todos los sentidos. Y claro, si ahí uno se equivoca, no se equivoca el coordinador o la coordinadora que ha firmado, sino nos equivocamos todos (E06-B120)

Más o menos hacemos nuestra jornada, bastante ampliada... porque esto es así, el mundo del asociacionismo es un poco así, por lo menos en esta asociación que conozco (E06-B44)

Te absorbe más por eso, porque muchos fines de semana nos implicamos también aquí. A veces los sábados suelen haber aquí cosas y hay que estar [...] si quieres estar un poco activo tienes que estar en diferentes foros donde se habla de ciertas cosas que dependen para tu trabajo, tener esa información... (E06-C161)

En cualquier caso, sí que existen “cabezas visibles” de cara al exterior –por ejemplo, los miembros de la Junta-. Y cada centro tiene su coordinador, pero éste se define como una responsabilidad funcional, para actuar como cauce de comunicación y como catalizador de decisiones. En ningún momento se plantea como un cargo jerárquico que implique una diferencia con el resto de los trabajadores. Se trata solo de una persona que ha de desarrollar una función específica, que es especialmente llevada adelante por ella, aunque siempre con el apoyo del resto, que comparten la responsabilidad última. Sin embargo, MG reconoce que entre sus funciones está la de dar el último “visto bueno” al trabajo. Aquí hay que considerar cómo la elección de los coordinadores suele responder a dos criterios que se consideran valiosos en Espais Oberts: experiencia y disponibilidad. Un coordinador es un trabajador de Espais cuya experiencia implica que sabe cómo hacer las cosas, que tiene los contactos adecuados, y que tiene una visión global de Espais -se identifica con ella-. En definitiva, sí que existe un criterio jerarquizador en base a la veteranía. Porque, como el mismo MG reconoce, la opinión de los más veteranos pesa más a la hora de tomar decisiones.

La coordinadora, luego, sí que está: se encarga de coordinar todo eso, y de dar el último visto bueno... o visto bueno... no es que sea visto bueno, le decimos visto bueno, pero no es que... sino que cuando se presenta el informe y tal, pues lo mira y 'Esto mejor lo cambias o lo haces así'... (E06-B82)

Y no hay nadie que elija al coordinador... normalmente recae sobre la persona que más experiencia o más tiempo tiene. (E06-B64)

Normalmente siempre es trabajador, nunca se ha contratado... De hecho, te decía que siempre suele ser la gente que más tiempo lleva, por la sencilla razón de que tienes una visión mucho más global de la asociación, sabes mucho cómo se hacen las justificaciones económicas, justificaciones de actividades, memorias... ya tienes los enlaces con el técnico de enlace de la administración o de la Conselleria, o del ayuntamiento o de otras entidades. (E06-B70)

Como te comentaba antes, hay gente que tiene su cierto peso... Pero no es que quiera llevar... digamos que lleve las riendas de la asociación [...] por ejemplo, la gente que en su momento fundó la asociación tiene bastante peso. Porque lleva sobre sus espaldas muchísimos años de experiencia (E06-B88)

El mismo MG, desde su inexperiencia inicial, ha ido desarrollándose como educador, adquiriendo experiencia y asumiendo más responsabilidades en Espais. En eso

consiste la “carrera” en esta entidad: conforme aprendes, vas asumiendo mayor responsabilidad, la vas compartiendo con los demás, y se te va teniendo más en cuenta. Por ello, cuando se va de Espais alguien “con peso” –veteranos-, surge una cierta preocupación por el rumbo de la asociación. Aunque la corresponsabilidad incluye incluso “irse de forma responsable”: es decir, avisar con tiempo para preparar la marcha y la sustitución -el que se va ayuda al que le va a sustituir-, así como permanecer disponible después para consultas o para colaborar como socio.

Cuando se ha ido gente y, en su momento, te has planteado... por ejemplo, has llegado a decir: ‘Hija mía, no sé ahora la asociación cómo va a ir, o hacia qué lado’, porque se va una persona que tiene un gran peso. Pero bien... porque esa persona tampoco ha llegado y ha cortado totalmente su relación con la asociación, sino que ha seguido haciendo [...] la gente, cuando se va, lo dice con una antelación muy grande. No se va en el momento que puede hacer tambalear la asociación. Con lo cual, eso me dice mucho de las personas. Y prepara a la persona que se vaya a quedar en su puesto [...] Pero sí que se suele hacer bien todo eso... incluso después de que se ha marchado, ‘Pues oye... tengo una duda, llamo por teléfono’... y te han ayudado. (E06-B132)

c) El valor del consenso: todos decidimos

Es política de Espais Oberts proponer ser socios a los trabajadores una vez se han integrado en la organización. No se trata de una obligación. Los propone el equipo del centro en que el trabajador está, y a través del consejo de gestión se comunica al resto de centros para ver si hay consenso. Por ejemplo, MG es socio y vocal de la Junta directiva de Espais, que está integrada fundamentalmente por trabajadores socios.

Pues tenemos, como toda asociación, su junta directiva, donde la mayoría... muchos trabajadores estamos dentro de la junta directiva [...] Yo soy vocal de la junta directiva. Ya digo, esto siempre es a nivel voluntario. Nunca es forzado, ni buscamos... sino que tenemos nuestra asamblea de socios, nuestra junta directiva, nuestro presidente... (E06.B50)

Sí, es que aquí pasa lo siguiente: como estamos así, tenemos tanto la gente... somos trabajadores, socios y junta directiva. Entonces, la mayoría de los coordinadores y coordinadoras, en este caso, son miembros de la junta directiva, igualmente son socios. Y luego, los que están en cargos directivos de presidente, vicepresidente, tesorero, tesorera... son la gente que, digamos, en este caso, porque han salido así... En otros momentos el presidente ha sido un trabajador: no ha de ser, digamos, el coordinador, o coordinadora. En estos momentos sí que recae sobre un coordinador el presidente y vicepresidente. El presidente es JV y la vicepresidenta es EF, y luego S. es la tesorera... tesorera o secretaria. Yo soy vocal... (E06-B84)

En la junta estamos cinco vocales; el tesorero, que es T.; la... ¿cómo se llama?... la secretaria, que es S.; el presidente, que es JV y la vicepresidenta... o sea, estamos unos ocho. (E06-B86)

La asamblea de socios de Espais Oberts está formada por trabajadores y no trabajadores, pero todos activamente vinculados a Espais –por ejemplo, antiguos trabajadores que siguen colaborando-. En cambio, no se plantea la existencia de “socios externos” o “capitalistas” que financien la entidad pero sin estar implicados activamente en ella, ya que esto podría desfigurar la forma de ser y hacer de la entidad. En eso se diferencia de otras entidades sí que optan por tener “socios de cuota” que aportan una cantidad, o por incluir como socios a entidades que aportan económicamente. Pero eso es vivido como riesgo por MG: si alguien aporta mucho, puede intentar cambiar la asociación y hacerla a su manera. La independencia de cualquier tipo de entidad -política o religiosa, por citar los ejemplos más comunes- es considerada por MG como una de las características más valiosas de Espais. Eso le permite funcionar con un criterio propio, y permitiendo la libre

expresión de sus miembros, sin que ninguno pueda imponerse a los demás por su peso económico o posición jerárquica.

Por las asociaciones que conozco... hay de todo tipo, sí, pero lo que me gusta dentro de la asociación de Espais Oberts, por ejemplo, es que no hay ningún partido político que nos gobierne, nada más que el que tenemos en el gobierno, y tenemos que negociar con él: hoy es el Partido Popular, en su momento fue el PSOE, a partir del futuro no sabremos quien será. Pero no hay nadie donde llevemos una línea muy... o sea, somos un poco como apolíticos. Hay asociaciones donde hay partidos políticos, están muy politizadas. Hay otras donde está la Iglesia detrás, lo cual pues... yo particularmente no tengo nada en contra de la Iglesia, pero tampoco simpatizo mucho con ella... Hablas con otras entidades, y siempre hay una orden religiosa detrás, o hay un partido político. Y ves, y dices: 'Ostras, pues sí que hay unos escalafones burocráticos... de decir 'Pues yo soy aquí el que manda más, y hacéis lo que yo diga, y lo que se hace... y tú límitate, y me parece muy bien, Pepito, tu opinión, pero aquí se trabaja así. Si te parece bien, y si no te vas fuera'... (E06-B46)

Sí, la asamblea de socios... donde hay trabajadores, y gente que no trabaja, pero sí que es gente... Normalmente, de la asamblea de socios, los socios son gente... mayoritariamente somos trabajadores, gente que ha trabajado, o que ha colaborado con la entidad directamente aunque no haya sido contratada, que ha pasado a lo largo de la historia... Y luego gente, por ejemplo, como estudiantes en prácticas, porque luego se decide, se ve, se estudia, se propone... y la persona entra... o sea, siempre no... No es como en otros sitios, tener socios por tener socios. Aquí lo buscamos... sí que tenemos nuestros socios, pero no nos interesa que venga ningún socio capitalista, y nos reviente nuestra forma, nuestra filosofía, nuestra forma de entender lo que es la asociación. (E06-B54)

Porque sí que ha habido... ha venido gente que ha intentado entrar, pero antes estaba un poco más difícil... Habían los problemas que habían surgido en otras entidades, donde había llegado gente, han llegado empresas ya que empezaban a aportar un capital importante, y entonces se han cargado toda la junta... no la junta directiva que había en su momento, sino que, como ha sido el que más ha aportado capitalmente, pues ha empezado a formar su propia asociación. Y por ese temor que había, es por lo que nosotros, desde Espais, pusimos una especie de filtro para... En ese sentido, muchos socios, en su momento, lo vimos muy tupido... demasiado tupido, como si no pudiera entrar nadie. Luego sí que poco a poco... (E06-B56)

Aquí puedes expresarte. Incluso, a veces, te expresas, y a lo mejor no es lo que piensan tus compañeros. Pero no hay nadie que te abuchee: al contrario, te explica o te razona lo que tú acabas de decir, su teoría o lo que él piensa que es mejor... Y es lo que tú ves, no porque te quieran decir 'Esto es así', y te lo impongan, y haya una imposición desde arriba. (E06-B48)

Por ese temor a que gente que no esté en sintonía les altere el funcionamiento, se limita y filtra la entrada de socios –no se puede apuntar libremente el que quiera, sino que ha de ser aceptado-. Así, solo entra como socio el que está de acuerdo con lo que es Espais Oberts, por tanto lo conoce bien. Esto requiere haber tenido algún tipo de vinculación activa como trabajador, voluntario o estudiante en prácticas. En todos esos casos ya existe un conocimiento mutuo que permite decidir sobre la participación sin riesgos. Al final, la junta propone y la asamblea decide si un candidato a socio entra o no.

[La entrada de socios] Se propone la propuesta de asamblea de socios a la junta directiva... o sea, la junta directiva propone, y luego nosotros, en la asamblea de socios, se decide si la persona entra o no entra. Es como se solía... bueno, y se suele hacer (E06-B58)

Sí. Hay trabajadores que no son socios. En su momento, si se les propone... porque nosotros pensamos de la filosofía de la gente que vaya entrando como socia... se les propone directamente. O bien gente que está muy cercana, que nos conoce, que no es gente que diga 'Pues, por lo que tú me dices, entro'. Suele haber muchos de gente muy cercana, amigos, que han colaborado de alguna forma, que han venido y han hecho un taller en momentos puntuales... Y, en cambio, ha habido gente que ha estado contratada y no son socios, ni se les obliga a ser socios. El transcurso de cuando una persona entra en la asociación, como trabajador, y lleva un par de años, pues se les propone... al año o por ahí se les propone si quiere ser socio, pero no se le obliga. Lo propone el equipo educativo del centro en concreto. Luego se manda a los demás centros, al consejo de gestión... porque, como no tenemos los tres centros en el mismo local, tiene que haber una fluidez de comunicación y una

coordinación constante intercentros. Por eso, cada uno de los coordinadores es un miembro del consejo de gestión, donde se gestiona el día a día de la asociación. (E06-B60)

Por otro lado, una de las cosas que MG valora de Espais es que todos sus miembros participan en las decisiones que atañen a la organización: “en Espais todos decidimos”. Esto supone fomentar la participación, la opinión y el debate, de modo que no se imponga la postura de unos sobre otros, sino que se llegue a acuerdos. Lo importante es llegar a consensos. A diferencia de otras entidades en que hay un presidente que lo hace todo, o que decide por los demás, en Espais es “como los mosqueteros: todos lo debatimos todo”. Lo cual no excluye que, aunque la decisión sea entre todos, según el cargo y la experiencia la opinión tenga más o menos peso –en función del conocimiento del tema de que se trate-.

Ahí somos como los mosqueteros, todos lo debatimos todo. Es otra cosa que también me gusta, que no hay una persona que, aunque sea el presidente o presidenta de la asociación, es el que pincha, corta y hace todo. Sino que aquí la decisión la tenemos todos... lógicamente, según el cargo que tenemos, cada uno tiene mayor peso específico. Pero no quiere decir que la demás gente no tenga cabida a tu opinión, a tu idea, y de lo que puedas aportar. Aquí las decisiones normalmente las hacemos por consenso: consensuamos, y, si no, vamos alternando alternativas hasta que llegamos a un acuerdo todo el mundo para todos estar... no decir 'Me doy por derrotado', o 'El otro es el vencido', sino ser todos partícipes. Y te sientes a gusto, ves que no pasa nada... al contrario, porque... (E06-B42)

Por ejemplo, aquí, en el tema de tesorería, en el tema de decisiones, en el tema... en el tema de decisiones, es todo el mundo, somos todos los que decidimos. Pero siempre hay el visto bueno por parte de todo el mundo. Si no, no se puede llevar a cabo. Y, si no se está de acuerdo, se debate las veces que haga falta hasta que se llega a un consenso. Nunca ha habido que llegar así... nunca hemos llegado a un conflicto así tan grande como para decir: 'Esto no puede ser, no podemos seguir, esto se tiene...' (E06-B90)

Para ello es importante mantener una serie de dinámicas que han de garantizar que todos cuenten con la información pertinente para poder participar en la toma de decisiones, a la vez que la opinión de todos pueda ser igualmente recogida. Son dos los sistemas que permiten esto. El más relevante en cuanto a su legitimidad es la asamblea de socios. El segundo, más relevante desde el punto de vista funcional –ya que es el que permite el funcionamiento diario- es el canal comunicativo que une a los tres centros de Espais Oberts por mediación de sus tres coordinadores, en el ámbito del Consejo de gestión. Como veremos, se trata de un funcionamiento muy formalizado, precisamente para garantizar la legitimidad de las decisiones desde el punto de vista del consenso, superando personalismos y concentraciones de poder, así como permitiendo la expresión de la opinión de todos. Un funcionamiento que, según MG “es difícil, pero enriquecedor”.

Asambleas de socios hay una mínima al año, que nos lo estructura así la ley, pero normalmente nos solemos juntar, los que quieren, tres o cuatro veces... que, a veces, al año se juntan diez veces o más. Y luego, las reuniones de trabajadores, hemos hecho bastantes a lo largo del año... en cuanto surge cualquier tema de este... pero ya no es que venga un organismo y diga... ni tiene que ser un coordinador del centro o coordinadora del centro, o un miembro de la junta directiva el que organice eso: puede ser cualquier trabajador, que diga 'Oye, mira...'. Hacemos primero una llamada por teléfono: 'Oye, que ha salido tal cosa, y yo no lo veo bien. Quisiera hablarlo con todo el mundo, y ver qué opinamos, y a ver qué decisión vamos a tomar'. Entonces ya se organiza el día y quedamos para debatir... (E06-B76)

El consejo de gestión, que se reúne semanalmente, se encarga de las decisiones del día a día. Agrupa a los tres coordinadores, lo que permite un funcionamiento conjunto de

los tres centros y una transmisión fluida de la información, algo imprescindible para garantizar que la toma de decisiones es a la vez ágil y compartida por todos. Esto supone también que los equipos educativos se reúnan con mucha frecuencia para coordinar sus actuaciones y mantenerse informados. Porque la actuación del equipo también se basa en el consenso, no en la suma de iniciativas individuales decididas unilateralmente -“se hace lo que pensamos todos”-. Por supuesto, en esas reuniones participa el coordinador, que actúa como vínculo de comunicación con los otros centros. Se trata de un canal de comunicación formal, fluido y en doble dirección. Las decisiones se debaten en los equipos, y si hay acuerdo en los tres equipos, el consejo puede decidir.

Normalmente los coordinadores o coordinadoras tienen una reunión o dos semanalmente, para comunicarnos totalmente la información que ha surgido. Yo, sin estar o ir todos los días al centro de TF, tengo la información de todo lo que se está haciendo allí diariamente... o semanalmente... semanalmente mejor, porque lo pasan ahí. Y ellos tienen la información de lo que hacemos nosotros aquí semanalmente y del CDA igualmente. Es una forma de retroalimentación que nos hacemos porque es necesario. Van los coordinadores para no ir todos a todo, pero nuestro coordinador o coordinadora, que lo hacemos a nivel de equipo, nos informa lo que se ha hablado en el Consell de Gestió... el Consejo de Gestión, y nos tienen el día a día de la asociación. (E06-A300)

Más allá de cuestiones “internas”, la dinámica de reuniones permite que los socios analicen las implicaciones para Espais y su labor de cambios políticos y legislativos. Todo ello plantea una labor de “decisión sobre el rumbo a tomar” –en qué tipo de proyecto meterse, qué tipo de vínculo establecer con la administración y con otras entidades...-, que no ha de seguir las inercias, sino que requiere la consideración de “lo que está pasando”. En ese sentido, es importante tener claros los criterios para poder decidir: por ejemplo, se optó por rechazar entrar en temas de libertad vigilada o de trabajos comunitarios como pena para jóvenes, ya que no se aceptó asumir una función de control social o vigilancia de los jóvenes.

Los socios nos solemos reunir bastante. Porque la mayoría de los socios somos los trabajadores, entonces en el mínimo momento que surja cualquier novedad dentro de la asociación con motivos... cuando salió la reforma, lo que te he dicho, de la ley del menor, y ahora la reforma de la LOGSE [...] para decir hacia qué rumbo vamos a seguir, cómo nos va a afectar eso a Espais, si vamos a dejar entrar o no vamos a dejar entrar, si nosotros no vamos a trabajar con ese tipo de gente... Por ejemplo, nos propusieron en su momento hacer, con lo que éramos, no la libertad vigilada, sino los trabajos a la comunidad... porque hay una especie de pequeños delitos y, como no eran de suficiente gravedad para meterlos internos en un sitio, se proponía hacer un trabajo... [...] Decidimos que no, la mayoría pensamos que no, porque era como ser como policías, y en nuestra labor no nos gusta ser policías, ni tener control de nada. Igual con el tema de la libertad vigilada [...] todo eso se debatió para dar una respuesta. Y la misma respuesta la vas a tener en CE, o en el CDA [...] En esas cosas sí que nos solemos reunir... a lo mejor no convocamos asamblea de socios, pero sí hacemos reunión de trabajadores. (E06-B76)

Ese énfasis en el consenso requiere de la garantía que supone una definición clara y sin fisuras de los procedimientos de participación y gestión. En ese sentido, todo el funcionamiento comentado está recogido en un reglamento de régimen interno -énfasis cívico en la normativa, pero matizado por el tono industrial de los procedimientos-. Ese reglamento está activo en la asociación –no es un documento más- y se revisa y actualiza periódicamente. En él se marcan las competencias de cada puesto, los cauces de comunicación y decisión, los modos de actuar... Todo está pautado y cada cual no puede actuar a su manera, ya que los compañeros se lo corregirían: el consenso requiere encauzar la iniciativa individual a través de las decisiones consensuadas, lo que permite mantener una coherencia en la actuación de la entidad.

Establecimos en su momento un reglamento de régimen interno de la asociación, que hace un par de años o por ahí lo hemos tenido que volver a ampliar... a revisarlo y a actualizarlo. Porque cada año, o cada cierto tiempo, hay que revisarlo, porque se queda un poco ambiguo. Y ahí se refleja bastante bien lo de los socios, lo de los trabajadores... para tener un poco más o menos marcadas las competencias de cada uno de los miembros, de la junta directiva... (E06-B58)

Y aquí no solamente es lo que yo pienso, sino que todos lo pensamos y lo llevamos a cabo. De hecho, para eso tenemos una reunión semanalmente del equipo educativo, donde vemos... y si hace falta, en un caso muy concreto, porque se nos escapa de las manos o vemos que es muy importante, si hay que hacer otra reunión para lo que sea, o debatir, o con quien haya que hablar, se hace. En ese sentido, la forma de trabajar aquí está más o menos muy marcada. O sea, no puedes llegar y decir 'No, yo lo hago así', porque vas a recibir la primera llamada... pero no va a ser la coordinadora, va a ser tu compañero más cercano, que tienes al lado, que te va a decir: 'Pues esto no es así'. [...] si te llaman la atención, no es por llamártela caprichosamente, sino porque, en el momento dado, pues a lo mejor no eras objetivo, no has visto la situación, y no has actuado de la mejor manera. Entonces, tienes ahí a tus compañeros que te hacen una crítica constructiva, para que mejores, para que en adelante eso no vuelva a pasar. (E06-B142)

El énfasis en el consenso no evita la existencia de conflictos en la entidad. Por ejemplo, MG menciona una experiencia de conflicto en torno a la concentración de poder en una persona carismática de la entidad que buscaba “decidir y ser la persona que lo hace todo”. A raíz de esa experiencia, que dio pie a la dimisión de esa persona, se procedió a la estructuración formal de la entidad para evitar esos personalismos. En ese sentido, como hemos comentado, los procedimientos y reglamentos aparecen como una garantía cívica frente a poderes basados en criterios más domésticos.

Incluso ha habido alguna persona que ha querido... decidir, y ser la persona que hace todo. Por ese motivo se juntó, en su momento, la junta directiva, asamblea de socios, etcétera... y a esa persona se le dijo que se marchara... o se marchó él, o algo así, no sé exactamente como fue. Pero sí que se habló y se dijo que no, porque no se tenía en cuenta a la demás gente, solamente era su forma de hacer, se deshacía y hacía sin la demás gente saber nada... Y entonces fue donde se estructuró todo esto, y sí que no recae todo el peso en una persona. (E06-B90)

Vemos que ha servido mucho el tema de esto, de que funcionemos de forma asamblearia. Eso hace mucho, porque no puede coger uno la fuerza... a lo mejor puede tenerla, pero se encuentra con tres, cuatro personas. (E06-B92)

Otras fuentes de conflicto que menciona MG se refieren a negociaciones tensas por discrepancias en la necesidad de contrataciones, en la asunción de determinados objetivos y, por tanto, en la puesta en marcha o no de acciones -necesidad de priorizar unas u otras-, discrepancias en cuanto al establecimiento de relaciones formales con otras ESAL... En todos los casos la respuesta ha sido de negociación y diálogo, bien mediante la reflexión en los equipos, o bien mediante el debate en la asamblea. En esos casos se ha considerado especialmente relevante contar con el rol moderador de los líderes con más experiencia –cuya opinión pesa mucho-, así como con el consejo de socios que ya no trabajan en Espais pero cuya opinión experta sigue viéndose como valiosa. Es decir, el liderazgo basado en la experiencia cumple un papel relevante, de modo especial en situaciones de discrepancia.

...abuso de poder en el sentido de que ha surgido, en el tema de la necesidad de contratación de una persona para un centro... ha llegado un distintivo de cómo funcionaba, se ha propuesto, se ha llevado a los equipos, como uno de los equipos han visto que no se estaba muy de acuerdo, que no se detectaba esa necesidad, se ha convocado a todos los trabajadores, y luego posteriormente se ha convocado a la asamblea de socios. Y ahí se ha debatido, ha habido un debate... pues eso, intenso, duro... Y concretamente ha sido por el tema ése laboral, de que han detectado la necesidad de personal de un centro [...] En algunos momentos puntuales que ha surgido, cuando ha habido el tema más del asociarse con otras asociaciones (E06-B110)

Y ya no afuera, sino más a nivel interno de la asociación, a la hora de actuar, por ejemplo, también entramos a debatir qué tipo de acciones se van a llevar a cabo en cada uno de los centros... porque de momento van surgiendo y van cambiando proyectos que se pueden llevar a cabo, pero se ve que a la larga no resultan [...] porque, lógicamente, hay cosas que son muy bonitas, muy satisfactorias, a nivel profesional y como para darle un cierto prestigio a la entidad, pero que llevan tiempo, y necesitamos también el dinero [...] no podíamos hacer tantas cosas y sin percibir nada, tenemos que intentar priorizar... porque, si no, claro, se hunde el buque, que decíamos. (E06-B110)

Aquí ha habido más talento negociador, de mucho dialogar... cuando las cosas ya las hemos visto y ha llegado un momento, un punto, donde se discrepaba muchísimo, aplazarlo, estudiarlo en cada uno de los equipos, adquirir un compromiso de revisar, de ver y hacer un poco de intentar flexibilizar en ese punto donde se chocaba tanto. Y luego, por parte de los miembros, los que han tenido cierto peso han puesto un poco de cordura. Y lo que ha venido también muy bien, en alguno de estos temas, es que hemos abierto a gente de fuera... pero no gente de fuera ajenas a nosotros, sino que, en su momento, ha estado en la asociación y sigue colaborando de cierta forma. Es un punto de vista, visto desde fuera, con lo cual tenemos ahí... ayuda muchísimo, muy positivamente, a reconducir el tema. (E06-B112)

d) Una “política laboral” basada en la corresponsabilidad

Trabajar con esa dinámica de responsabilización supone muchas horas de trabajo, pese a que MG insiste en que la implicación es “hasta el nivel que uno quiere”. Ese ritmo de trabajo hace difícil el compatibilizar el trabajo con la vida personal. Esto es algo que ha provocado que alguna persona tenga que dimitir de algún cargo, o pedir ayuda al resto para sacarlo adelante. En ese sentido es muy importante el apoyo mutuo para posibilitar esa conciliación.

Aún así esto le compensa porque, en el fondo, es como invertir en uno mismo: es decir, MG valora el no estar trabajando para que otro se quede los beneficios que generas. El trabajador de Espais, nos dice, trabaja para sí mismo, para la asociación y sus destinatarios. Por eso no mira tanto las horas extra, porque ve que está beneficiando a los chavales.

A mí me satisface en ese sentido, porque es trabajar para mí mismo. Como no tengo... Si fuera como una empresa, que tienes un jefe, y dices ‘No, es que el jefe se lleva más beneficio que yo’ [...] Pero aquí es al contrario, es un beneficio mutuamente para nosotros. Y, más que para mí, el beneficio de que yo me implique en mi jornada, haga más horas de las que me tocan, las horas extras... me satisface el que estoy haciendo algo útil por otras personas. Eso sí que me hace... no mirar tanto las horas extras, no lo veo como tal, sino que veo que estoy beneficiando a un chaval. (E06-B44)

La política laboral de Espais Oberts es igual para todos, tal como se recoge en su reglamento de régimen interno. Al ser una decisión de la asamblea, esa política no se puede alterar espontáneamente sin debate y consenso. Por ejemplo, fruto de ese debate y consenso son las decisiones relativas a los tipos de contrataciones, las competencias de cada puesto, la creación de puestos nuevos –su necesidad y oportunidad–, el convenio al que acogerse, la decisión sobre una contratación... El consejo de gestión hace las propuestas; si no hay problemas, se comunica a los equipos; y, si en éstos hay acuerdo, se comunica al consejo que ratifica. Si hay desacuerdo, se puede acudir a una asamblea para reflexionar y debatir, siempre según los canales establecidos y el criterio del consenso.

Aquí nos reunimos los trabajadores... Eso lo establecimos en su momento con la junta directiva: se hizo una propuesta, y luego la asamblea de socios la ratificó, y así fue la aprobación. Como las condiciones laborales, qué tipos de contratos, las competencias de cada uno por decir de alguna forma, lo que se tiene que dedicar... más o menos también lo establecimos entre todos. [...] Decía... qué tipo de convenio era al que nos íbamos a acoger, o cuál era el mejor para nuestra entidad, donde

se debate y por consenso se lleva a cabo es dentro de la asamblea de socios y la junta directiva. Igualmente con la persona que vaya a entrar... Normalmente, ¿cómo se hace? Pues normalmente se propone directamente: es decir, si fuera para CE, nosotros llegaríamos, haríamos una reunión [...] para agilizar mucho más las cosas, se propone desde el equipo: la coordinadora o coordinador de cada centro, en el consejo de gestión, propone: 'Mira, ha surgido una necesidad de contratar una persona para esto'... con qué cargos, con qué cosas, y qué competencias va a tener a esa persona, más o menos, o las necesidades por las que hay. Ahí ya se suele dar el visto bueno, ya se suele ver. Y entonces los coordinadores: 'Ah, pues, sí, pues vale, pues bien, no hay problema'... si no hay ningún tipo de problema. Si se ve algún problema, se convoca asamblea de socios para debatir el problema [...] y, si no hay ningún tipo de problema, se manda a cada uno de los equipos. Los equipos recogen toda la información, si lo ven bien vuelve otra vez al consejo de gestión, y el consejo de gestión 'Ah, pues vale, están conformes tanto el centro como todos los equipos...' Si estamos conformes ya toda la gente de todos los equipos, directamente ya se propone la persona, mirando los objetivos: para qué va a ser, con qué competencias, cuánto tiempo va a ser o no va a ser, si es a media jornada o jornada completa... y ya la persona, o varias personas. O, si no se conoce a nadie, 'Pues mira, se ve la necesidad, pero no tenemos ningún candidato, o ninguna candidata' 'Pues creemos que puede ser tal'... se manda, como te digo, al consejo, luego lo gestionan los equipos, luego el equipo vuelve otra vez al consejo. Y, si todo eso va bien y se elige candidato, pues directamente ya el coordinador o coordinadora del centro coge, va y lo contrata. (E06-B106)

De esa política laboral, MG destaca que los contratos son temporales en el momento de la incorporación a Espais –en torno a los tres años- y luego se hacen indefinidos. Además, de acuerdo con la idea de la corresponsabilidad y el trabajo compartido, no existen diferencias de categorías profesionales –salvo a nivel formal, cuando hay que justificar subvenciones-, por lo que el salario es igual para todos –salvo en casos en que la dedicación se reduce, por cuestiones personales-. En general, estas condiciones le parecen a MG suficientes –“le da para vivir”-, sin ser especialmente buenas –“si fuera materialista no estaría aquí”-. Pero viendo el funcionamiento de otras ESAL, MG considera que “no está tan mal donde está”.

Yo llevo desde que empecé a trabajar... empecé al principio con contratos de servicio y obra, igual que el resto de compañeros y compañeras, porque tenemos nuestra propia política interna, como cualquier otra asociación... que no tiene que ver nada un poco con lo que es fuera. El tipo de contrato de nosotros como trabajadores lo hacemos así por facilidades de otro tipo de cuestiones... y ahora mismo muchos pasamos de ahí a contrato indefinido. O sea, la política que lleva la asociación en este caso es primero contrato de servicio de obra... o fin de obra, lo suele hacer, a lo largo del año. Pero a los tres años aproximadamente... es lo que se suele hacer... se hace indefinido la persona: se le plantea... porque hay personas de la asociación que no quieren ser indefinidos... voluntariamente por ellos, no porque la entidad diga que no. (E06-A280)

Y sí que tenía cubiertas esas satisfacciones... o sea, cubiertas, en el mundo social tampoco es que tengamos un sueldo... estamos muy por debajo [...] pero bueno, sí que, a mí por ejemplo, me permite vivir. Si fuera muy materialista, me imagino que no estaría aquí. Estaría en otro centro, en otro sitio donde percibiera más dinero. Pero a mí me satisface bastante tener un sueldo más o menos digno, que me permita el vivir no demasiado holgadamente, pero bien: me permite disfrutar mis vacaciones, en un momento dado un capricho me lo puedo permitir... depende de qué tipo de capricho... pero me satisface, en ese sentido, lo tengo satisfecho. (E06-B44)

Ahora voy conociendo alguna asociación más, tampoco interiormente, pero sí que hablas con gente que tengas relación, y ves, y dices 'Uy, pues parece que no estoy tan mal donde estoy'. (E06-B44)

No hay categorías profesionales. Bueno, sí tenemos categorías profesionales, hay categorías profesionales en el sentido de más hacia fuera, no hacia dentro de la asociación: o sea, sí que tenemos contrato en que el licenciado superior aparece como titulado superior, y cada uno tenemos... O sea, en mi caso, yo soy experto docente, pues experto docente... o luego maestro de taller, que conforme íbamos cambiando los convenios ha tenido que ir amoldándose. Y no ha habido ningún problema. También es que no hay tanta diferencia, porque tampoco tenemos salario... o sea, el salario intentamos normalmente... cobramos todos igual. (E06-B114)

Por otro lado, los trabajadores de Espais no pertenecen a uno u otro programa, sino que se incorporan al equipo de Espais. Por ejemplo, MG no se considera un “trabajador del PGS”, sino del equipo de Espais, salga de donde salga su sueldo en cada momento. De esa forma, aunque el PGS no se hiciera, él pasaría a desarrollar otras funciones. Esto es vivido como garantía de continuidad.

Y nosotros estamos contratados no justamente para PGS, o para TFIL o para lo que haya en su momento, sino que nosotros somos personal del equipo. Es decir, estamos contratados durante todo el año, independientemente de que, si hay Programa de Garantía Social, pues el Programa de Garantía Social justifica las nóminas; que luego hay programa de lo que son los TFIles, pues el TFIL; que es formación ocupacional, pues formación ocupacional; que es en acciones de otro tipo, pues... en el Ministerio, o en el servicio del ayuntamiento, ahí se va justificando... (E06-A280)

2.7. Análisis del caso E07: EF

EF tiene 31 años y es psicóloga. Procedente de una familia dedicada al pequeño comercio, nos cuenta que siempre fue buena estudiante y, al acabar la carrera, hizo un par de cursos de formación de postgrado. Está casada con un compañero de carrera, que tiene un pequeño negocio ajeno a la profesión, y tiene un hijo de año y medio, motivo por el cual el curso anterior a la entrevista decidió reducir su dedicación laboral a tiempo parcial. EF es una de las “fundadoras” de *Espais Oberts*, puesto que su vinculación con la entidad data desde hace más de ocho años, cuando Espais aún no se había constituido en asociación independiente: EF hizo las prácticas durante la carrera en un centro dedicado a la intervención con personas con historial delictivo, del que posteriormente saldría un grupo de jóvenes profesionales para crear *Espais Oberts*. Lleva trabajando en la asociación siete u ocho años; actualmente ha recuperado la jornada completa. Es vicepresidenta de la entidad y coordinadora del Centro en el que se imparte el PGS.

2.7.1. Una lógica profesional de servicio público

El discurso de EF acerca de su trabajo contiene algunos rasgos de lo que Francfort et al. (1995) califican como un “modelo emergente de profesional de servicio público”. Para EF, una respuesta satisfactoria a las demandas de su trabajo requiere la movilización de una variada gama de competencias que trascienden los límites de su formación académica y que no se pueden reducir a un ejercicio simple de aplicación reglamentaria; desde este punto de vista, su trabajo cotidiano supone el desafío propiamente profesional de idear, en base a la experiencia y a la singularidad de cada caso, soluciones y procedimientos que no vienen dictados de antemano. Pero, además, su discurso está atravesado por una conciencia de misión de servicio público que inscribe su profesionalidad en la esfera de lo cívico: en su relación cotidiana con los jóvenes, EF es representante y agente de la respuesta que “la sociedad” da a las necesidades de sus ciudadanos más vulnerables. Este modelo de profesional de servicio público, que tradicionalmente ha caracterizado a las profesiones –o semiprofesiones³⁶- del ámbito educativo y social, resulta nuevo o se distancia de los patrones clásicos en la medida en que ha de negociar y arbitrar entre demandas cada vez más complejas y heterogéneas.

³⁶ La diferencia entre profesiones y “semiprofesiones” ha sido objeto de diversos análisis, y generalmente se remite al grado de autonomía técnica de que goza el trabajador en el desarrollo de sus funciones (ver, por ejemplo, Etzioni, 1969, que califica como “semiprofesiones” aquellas ocupaciones que se desarrollan en el marco de una estructura burocrática fuertemente reglamentada que impone limitaciones a la autonomía técnica). Otros autores, sin embargo, han señalado que el incremento de la autonomía técnica no siempre es parejo al grado de control que el trabajador puede ejercer sobre los resultados de su trabajo (Freidson, 1986). Esta distinción –así como la matización- es relevante porque, como veremos, EF aplica un enfoque marcadamente “profesional” a un trabajo que consiste en negociar y arbitrar demandas y recursos que, en lo esencial, escapan a su control.

a) Una profesionalidad delimitada por las funciones del puesto

La historia personal de EF, tal como la relata, no presenta un perfil vocacional muy definido³⁷; todo lo más, se menciona un interés difuso por “lo educativo”. Este interés se va decantando conforme va avanzando su aprendizaje teórico y, especialmente, práctico. En la actualidad, EF se define como educadora –“que es lo que hago”- , porque la clave de su trabajo es posibilitar y guiar procesos educativos, de manera específica con jóvenes y en el ámbito social. Es decir, se define de acuerdo con su función principal –lo que supone una lógica industrial-. No obstante, la definición que realiza de su profesión va más allá de lo educativo, vinculándose a una concepción más integral de su trabajo. Se trata de una definición fundada en lo que supone el puesto de trabajo que desempeña –que incluye funciones de coordinación, docencia y gestión-.

De siempre me había gustado. Lo típico que te preguntaban de pequeña: ‘¿Qué te gustaría ser?’ Yo decía: ‘Profesora’. Luego me decanté por la psicología y siempre me atrajo mucho el tema del ámbito social. Desde el momento que hice Psicología, estaba entre Psicología y Trabajo Social [...] finalmente me he dedicado un poco a todo: trabajo social, psicología, docencia... (E07-A2)

Vi a lo largo de la carrera que lo que más me gustaba era el ámbito social. Más que la clínica, que también me atraía, pero el ámbito social me llamaba más. (E07-A18)

A mí me había gustado mucho lo que hacíamos aquí, me encantaba trabajar con jóvenes. Y fui mirando cosas que tuvieran que ver con jóvenes. (E07-A120)

Yo no soy psicóloga. Bueno... soy psicóloga, pero no me defino como psicóloga. Me defino como educadora, que es lo que hago. Aparte hago otras cosas, pero tampoco vas a ir ‘Hago esto’. Pues ‘Educadora’. Cuando me preguntan... ‘Educadora’. (E07-B24)

De coordinación son las fundamentales, y de intervención con los chavales. En cuanto al PGS, funciones de coordinación y de docencia: docencia en Básica y en FOL. Y luego, en cuanto al resto de actividades de la entidad, de coordinación de actividades: la coordinación de todos los programas que llevamos, a nivel de la gestión de personal, de la gestión contable, la gestión fiscal y... un poquito todo lo que es la gestión de la asociación. En grandes líneas... (E07-B2)

Y se sitúa más allá de la titulación en psicología, que no es sino un reconocimiento de un conjunto de competencias coherentes, pero no exclusivas, que aportan una cualidad a la profesionalidad de EF, pero no delimitan ni definen sus funciones. Es cierto que muchas de esas competencias, si bien EF las valora como teóricas o lejanas a la realidad, al final acaba por reconocerlas como útiles, especialmente en la medida en que las ha incorporado en su forma de actuar, de manera que las aplica “espontáneamente”. Especialmente útiles han sido en ese sentido las metodologías aprendidas en los cursos de postgrado, menos académicas y más aplicadas.

A mí no me genera ningún conflicto, ni nada por el estilo, y lo veo como un puesto de trabajo. No es un título que tú tienes. El título te ayuda a una serie de cosas por la formación que has recibido, pero tú estás haciendo otra cosa, además de para lo que has estudiado. Que muchas veces es lo que se dice: ‘Sí yo no he estudiado para esto...’ Pero bueno, da igual: yo estoy haciendo lo que quiero. (E07-B20)

Siempre te parece que no, que no tiene ningún contacto con la realidad lo que estás estudiando en la carrera. Pero luego sí que hay cosas que... yo me acuerdo que algún profesor lo decía: forma parte de tu bagaje, que está ahí y que lo vas utilizando. Directamente, conexión no había, no. Era todo como...

³⁷ Esta cuestión de una cierta “vocación difusa” se relaciona con el tipo de discurso general que expone EF, que pivota sobre los elementos procedimentales –o modos de hacer- por encima de los elementos sustantivos, mucho más escasos. La ausencia de una explicitación ideológica es, en ese sentido, una constante, como iremos viendo.

es todo muy teórico, y a la facultad siempre se le ha criticado eso: que está alejada de la realidad. Pero sí que hay una teoría que luego te sirve para la práctica. Y sí que muchas cosas que sé que he estudiado me han servido. Me han servido y me he dado cuenta cuando, a lo mejor sin pensarlo, las he puesto en práctica. Y luego dices: 'Ah, bueno, pues ahora estoy haciendo...'. (E07-A30)

Hice un curso de Intervención Psicosocial cuando terminé la carrera. Un curso que salió, y no han vuelto a salir así... de ocupacional, pero para universitarios. Era un master. Y tuve una suerte increíble, porque no me podía permitir un master y me encontré uno gratis. [...] Fue lo que necesitaba en ese momento para darme un poquito más de seguridad... (E07-A36)

Hice también otro curso de postgrado, de 'Estrategias de desarrollo de la competencia social en niños y adolescentes', del profesor G. Y luego he ido haciendo cursos de diferente duración relacionados con el ámbito social: drogas, dinámicas de grupo... de orientación laboral también he hecho varios. Pero así, más cortitos. (E07-A40)

Luego vas viendo que, en muchas cosas, sí que tenían mucha relación [...] Era en el ámbito social, en el entorno social. Y se veía educación, se veía drogodependencia, asociacionismo y... a ver que recuerde... también lo que era motivación, autoestima [...] diferentes programas que podía haber para el desarrollo de las habilidades sociales y de la competencia: valores, dilemas morales... una serie de metodologías para trabajar con jóvenes. De hecho, nada más terminar el curso hicimos aquí... dentro de los cursillos que hacemos, PGS o TFIles, introducimos siempre algo nuestro... y trabajamos lo que eran valores, desarrollos de valores: hicimos un taller, y luego se ha ido aplicando en diferentes cursos. (E07-A46)

Pero esa cualificación profesional no permite enfrentarse adecuadamente a todas las funciones que implica el trabajo de EF, por lo que se ha completado y adecuado a tales necesidades a partir de la experiencia en Espais Oberts: las prácticas, el voluntariado y el trabajo como tal. Y ha llegado, incluso, hasta abarcar cosas que ella nunca hubiera imaginado que iba a incorporar a su capital profesional –por ejemplo, los conocimientos de contabilidad-. En ese sentido, entiende que la gestión –sin ser intervención directa con los jóvenes- es condicionante para que esa intervención tenga lugar, por lo que –desde esa “visión integrada”- forma parte de ella.

Lo que me decidió del todo fue el hacer las prácticas aquí en Espais [...] Sí que me atraía, pero como idea, como concepto de poder hacer algo... trabajar con los que menos posibilidades tienen, me atraía. Pero no había tenido la posibilidad de hacerlo nunca. Y fue a través de las prácticas [...] Estuve en el centro de día cuando estaba en Nazaret, y me encantó. Me gustó mucho, y luego al año siguiente continué voluntaria. Y bueno... pues hasta ahora. (E07-A20)

Nunca se me había ocurrido que yo pudiera hacer lo que estoy haciendo. Yo, lo que te comentaba: cuando era más joven, quería dedicarme a la docencia, luego dedicarme a la psicología... Pero yo no tenía ni idea de que se hacían todas estas cosas. Y te vas sorprendiendo día a día de que vas aprendiendo y que vas haciendo un montón de cosas que... ni se me había ocurrido nunca en la vida que yo iba a llevar la contabilidad de algo. No es una contabilidad de éstas de gran empresa, pero sí que es... O yo qué sé... tener que llevar papeles de Hacienda, cosas así, que no relacionaba para nada y que sí que las hago y me gusta. Vamos, que no es... Lo que yo había pensado que podía ser mi trabajo es otra cosa. También es lo que yo había pensado, porque sí que la parte de intervención sí que la llevo: todo lo que es seguimiento con los chavales, el contacto con las familias... todo eso también. Pero hay muchas otras cosas que ni se me habían ocurrido que podría hacer. (E07-B18)

Sí que cuando vas con tiempo y tienes ahí para hacer bien una justificación, o tienes tiempo para poder hacer bien una subvención y hacerla como a ti te gusta... eso, pues me gusta. Me gusta. Es algo que me gusta mucho. (E07-B16)

Ahora mismo estoy a un nivel que todo lo que llevo, más o menos, me gusta. He llegado a un momento en que necesito hacer un poco de todo. Al principio, la parte de gestión era la que peor llevaba, porque era en la que más desconocimiento tenía. Y donde más relajada y más a gusto me sentía era en el trato con los chavales. Como ya llevo un tiempo haciéndolo, también vas aprendiendo, y ya no es situación de estrés todo lo que haces, sino que ya es una situación de 'Cosas que ya controlo'... y que sí, tiene su dosis de estrés, porque tienes unos plazos, pero son plazos controlados: que sabes lo que estás haciendo, y para lo que lo estás haciendo, y las consecuencias que va a tener

lo que tú vas a hacer. Entonces... sí me gusta mucho el trato con los chavales, es lo que más. El resto también me gusta, pero no tanto. (E07-B12)

Es una visión “integradora”, funcional y no academicista de la profesión, más allá de límites disciplinares de competencias, y más definida por las necesidades de la intervención. Podríamos, desde ese punto de vista, interpretarlo desde una lógica de tipo industrial, que justifica esa visión de la profesión en función de los objetivos que se persigue conseguir -objetivos “de producción”- y de las técnicas y procedimientos a aplicar –cuestión de la que hablaremos más adelante-. Todo ello es coherente con el hecho de que la profesionalidad en el trabajo –entendida como trabajo “bien hecho”- es un criterio de grandeza.

Sin embargo el discurso de EF no comparte tanto otro parámetro industrial, que es el de la especialización, destacando en cambio la polivalencia de su formación y experiencia para desarrollar diferentes funciones. Esta capacidad de adaptarse de manera flexible la sitúa en un punto intermedio entre lo industrial y lo conxionista; es decir, en lo que podríamos definir como orden “industrial avanzado”, lo que supone una ventaja para adaptarse a un entorno mucho más vinculado a la ciudad por proyectos. La función que EF desempeña en Espais Oberts es un elemento clave a la hora de plantear este modo de valorar la polivalencia –como un elemento funcional y de desarrollo profesional-. Pero en Espais la síntesis entre eficacia y polivalencia está mucho más vinculada a una síntesis cívico-industrial, como consecuencia del énfasis en la igualdad y la responsabilidad –la responsabilidad compartida requiere la implicación de todos-. En el caso de EF ambos elementos –el conxionista/industrial y el cívico/industrial- refuerzan esta valoración de la polivalencia. Pero no ocurre así con otros sujetos de Espais entrevistados, que si asumen algún nivel de flexibilidad funcional es debido a que la dinámica de la entidad les empuja a ello, y no a una búsqueda de desarrollo profesional. Aunque, en cualquier caso, el resultado es una dinámica y unos perfiles más adecuados a un entorno conxionista.

Habría que tener en cuenta, además, que la profesionalidad es defendida por EF como un distintivo de Espais Oberts, entendiéndola como “buen hacer” –orden industrial-, como corrección y eficacia de las técnicas de intervención y de los procedimientos de gestión, frente a otras ESAL que, según expresa, tan solo tienen “buenas intenciones”, pero carecen de un enfoque profesional, como ilustraremos más adelante.

b) Las necesidades de los usuarios como criterio

La participación ciudadana de EF se canaliza exclusivamente a través de su trabajo. Pero no estamos ante un discurso de tipo industrial, que circunscribe la ciudadanía al rol de productor, sino que introduce claves cívicas: no le sirve cualquier tipo de trabajo para desarrollar esa dimensión ciudadana; ha de ser un trabajo con repercusiones en las personas, como el que ella realiza, y en un tipo de plataforma de acción social como Espais Oberts, que conlleva una dimensión de participación. Es decir, para EF el sentido del trabajo se vincula con la responsabilidad social –lo que introduce ese matiz cívico en la lógica industrial-, ya que tiene una dimensión pública: se está trabajando con personas excluidas socialmente, para iniciar con ellas un itinerario de inserción. Por ello afirma que lo que ella hace es “más que un trabajo”: es su principal plataforma de acción social y de

participación como ciudadana³⁸. Es decir, estamos ante una definición cívico-industrial de la ciudadanía, en que se unen trabajo y participación social³⁹: lo que cuenta es “producir” o tener repercusiones en el ámbito de lo social. Esto da una cualidad particular –una motivación, un sentido de responsabilidad cívica, un elemento de satisfacción a la vez que de tensión- a “la producción” desde su puesto de trabajo, matizando lo expuesto anteriormente. Es decir: se percibe un cierto tono vocacional no explícito -le gusta y necesita hacerlo- vinculado a la repercusión social de una labor que incide sobre la vida de muchas personas, lo que lo hace importante dada la responsabilidad que conlleva.

No obstante, la definición que EF da acerca del “buen profesional” se centra en la influencia que se tiene sobre la vida de las personas, sin hacer mención alguna a la transformación de estructuras, lo que supone una concepción estrecha del ámbito de lo político-ciudadano. Además, esa dimensión pública de su trabajo se define siempre en torno a las funciones técnico-profesionales desarrolladas, no desde un discurso explícitamente político. En definitiva, se trata de un discurso cívico desde una base industrial. Aunque, como luego veremos, al aterrizar en las dinámicas educativas con el grupo concreto –no con el colectivo de los jóvenes excluidos en general- se introducen dinámicas y planteamientos propios de un orden doméstico, si bien muy pautados como corresponde a la lógica “técnico-industrial” expuesta.

[Qué caracteriza a un buen profesional] Una persona implicada. Implicada en su trabajo, en el ámbito de lo social, que viviese esto como algo importante... no como un puesto de trabajo, sino como un acto social también que es. Un acto social no es la palabra... pero como que su intervención va a repercutir en la vida de personas... que no estoy haciendo un trabajo simple, sino que voy a influir mucho en la vida de los demás. [...] Y claro, que tenga unos valores sociales... Desde luego que no tenga prejuicios, o por lo menos... en el ámbito social todos tenemos algún prejuicio que otro, pero que crea en lo que hace y que le guste lo que va a hacer. (E07-B134)

Para mí el trabajo es muy importante, y no es trabajo. Es trabajo, por supuesto, y es tiempo que dedicas, y a lo mejor estarías más a gusto tumbado en tu sofá, pero... un día, y dos también, una semanita... pues de cine. Pero necesitas... a mí me gusta lo que hago, y necesitas hacerlo. Es el trabajo, es implicación personal, es recompensa por muchas cosas que haces y que salen, con los chavales, con los papeles, con todo... es la relación con los compañeros... Cuando todas esas cosas van yendo... no siempre bien, pero van yendo, pues... Además, paso mucho tiempo en el trabajo: entonces, tiene que ser algo a valorar. Si no, sería un amargor de vida. Sí que lo valoro como algo importante, algo que me aporta mucho y a lo que yo apporto también mucho. (E07-B76)

De hecho, cuando relata los elementos que le producen una mayor satisfacción, se describen cuestiones más vinculadas a lo doméstico: a las relaciones personales con los jóvenes y compañeros de Espais, recompensas emocionales –la satisfacción de ver que los jóvenes salen adelante y que vayan a contárselo...-. Lo que más le satisface es el contacto con jóvenes, por encima de tareas de gestión, que le han costado más, aunque al final las ha asumido, disfrutando también con ellas –al menos cuando no conllevan plazos-. Pero en realidad no estamos ante un sujeto doméstico: hay que tener en cuenta que lo que más valora es el trabajo con jóvenes “tal como se hace en Espais”: es decir, son los modos de hacer los que enfatiza, manteniendo una lógica industrial al acercarse a cuestiones que en principio se sitúan más en el ámbito de lo doméstico.

³⁸ Al margen de que ese ser “más que un trabajo” también conlleva implicaciones acerca de la exigencia de una labor con personas a las que no se puede “dejar colgadas”.

³⁹ Este tipo de configuración se vincula al proceso de profesionalización de lo socioasistencial que se desarrolla al hilo de la evolución de las políticas sociales públicas, en el Estado de Bienestar, y su posterior mercantilización.

Me atrae muchísimo trabajar con jóvenes, me gusta muchísimo, pero me gusta como se hace aquí. En otros sitios, creo que me sería... ahora me costaría más, porque yo he encontrado una forma de trabajar que me parece muy buena. Sé que en otros sitios se trabaja de otra forma, pero... Si en un momento dado tuviera que cambiar, intentaría seguir por el ámbito en el que estoy: es decir, trabajar con jóvenes, con jóvenes con estas características. Y me tendría que adaptar a las circunstancias de la empresa donde estuviera. Aquí se unen las dos cosas: la verdad es que yo disfruto de mi trabajo y me encanta donde estoy... entonces, las dos cosas se me unen. (E07-A388)

Si hay un chaval que ha conseguido un trabajo y que luego viene contento, que en casa parece que las cosas empiezan a irle otra vez mejor... eso es lo que más. El ver a un chaval que... cuando vienen estos que están trabajando, y tienen un descanso, y 'Venía a verte'... que están aquí cinco minutos y luego se van. Eso muchísimo. El recibir buenas noticias de qué es lo que les va ocurriendo a los chavales, ésa es la principal recompensa. Luego hay otras más del día a día, pero yo creo que eso para mí es lo fundamental. (E07-B98)

c) La negociación de demandas heterogéneas

Por lo que se refiere a los factores negativos que más pesan en su experiencia profesional, parece destacar la dificultad para establecer un límite sensato y llevadero entre el trabajo y la vida privada. El tono en que EF plantea las relaciones familia-trabajo es industrial, porque trata de mantener separados ambos espacios. La tensión y negociación de tiempos es, en definitiva, un indicador de esa separación. Pese a que, como ya hemos dicho, "su trabajo no es solo un trabajo", la vida privada constituye una esfera aparte y no es invadida, ya que ella prefiere mantener las barreras. La dificultad para ello se vincula a la responsabilidad percibida en el propio trabajo, que lleva a asumir más tareas de las que se pueden sacar adelante, así como a la dimensión de ciudadanía que EF canaliza a través de su labor en Espais Oberts. Esto se llega a plantear como una cuestión personal –de incapacidad para medir las propias fuerzas–, más que de la organización, aunque se admita que en las asociaciones "uno ya sabe" que hay que tener una disponibilidad de tiempo extra importante. Pero esto EF no lo vive como algo forzado, ni por el ambiente de la entidad, ni por presiones del mercado laboral. Es así y no se cuestiona, en la medida en que le merece la pena trabajar en ese ámbito y en ese tipo de organización. Esta dinámica implica tener que negociar tiempos en la vida privada, con la familia, que lleven a un equilibrio, al mismo tiempo que requiere una actitud de la institución que tenga en cuenta a las personas para cuidarlas y evitar excesos; por ejemplo, posibilitando, en la medida en que sus funciones lo permiten, adaptar el horario a la situación de la persona –caso de EF en su reciente maternidad–, o compensando con tiempos "generosos" de vacación y descanso. Igualmente, el apoyo informal de los compañeros es percibido por EF como un recurso para evitar efectos "quemado" por acumulación inconsciente de tareas, como veremos más adelante.

Lo que más me desagrada es el conflicto de mi trabajo con mi vida personal. Eso es lo que más me desagrada. Lo demás tiene sus momentos, pero lo que más me desagrada es que a veces tengo que invadir mi vida personal, y eso crea un conflicto que... es cosa mía, no es cosa de la asociación: intentar poner tú tus límites y saber hasta dónde puedes [...] Como que entra en el contrato: no es algo que se establezca, pero tú vas viendo al cabo del tiempo que es parte de tu día a día. (E07-B102)

Ahora me organizo la vida de otra forma: empiezo a trabajar muy temprano e intento estar pronto en casa [...] Como muchas de mis tareas son de gestión y las tengo que hacer yo conmigo misma, entonces... Las podía hacer en casa a veces, pero no me gusta trabajar en casa. También lo hago a veces, pero prefiero trabajar aquí. Entonces sí que se puede... pero son dos días. Otro día sí que acabo muy tarde por la tarde, porque tenemos la reunión de equipo. Ahí intentas ver... Este año es una prueba: estoy organizándolo todo, porque el año pasado tenía media jornada, que también fue un acuerdo con toda la gente de la asociación. Yo veía que era una cosa necesaria para mí, se habló y vimos todos que sí. Entonces, ahora estoy probando a ver qué tal. Y por ahora va bien: está todo medio controlado. (E07-B112)

[El sobreesfuerzo de los socios-contratados] Sí, bueno... eso entra también en lo que es la vida en una asociación. Tú ya entras y sabes lo que es eso. Una asociación no es... vamos, un convenio laboral, no. Una asociación no es un trabajo. Una asociación es algo más. Porque, si fuera un trabajo, te estarías dando de golpes todos los días, porque nadie hace las horas que pone en su contrato, y tampoco nadie cuenta esas horas como horas extras, ni el trabajo que a lo mejor haces tú en tu casa... no. Pero que entra dentro de lo que es una asociación, y tú eliges que quieras hacer eso. Si no, sí que sería una frustración constante. Entonces... por una parte sí que es un esfuerzo, porque desde luego es un esfuerzo, eso es innegable. Pero que es algo que tú eliges: tú sabes en donde te has metido. (E07-A202)

Yo creo que todos... y yo, personalmente, me pongo unos límites, porque si no es que es muy fácil pasártelos. Y normalmente quien sale perdiendo es la familia, o el aspecto personal... y a lo mejor es lo que más te importa en la vida, pero sí que te dejas llevar. Entonces sí que intento poner unos límites, pero muchas veces me los salto. Hago marcha atrás, y vuelvo otra vez... y bueno, por ahora se va equilibrando. Pero sí que puede ser... Es un conflicto muchas veces, porque sabes que tienes que hacer una serie de cosas, sabes que también tienes que estar con los tuyos, y... pues 'Hasta aquí llego en unas cosas y hasta aquí en otras'. (E07-B78)

O decir: 'Bueno, yo me exijo esto, y pienso y quiero dedicar este tiempo'... pero eso puede entrar en conflicto con lo que quieren tus familiares. [...] Bien, pero hay que ir negociando... pero como tantas otras cosas. Lo que pasa es que es una cosa más a negociar. A lo mejor en otras parejas no hay que negociar sobre la hora que se llega a casa del trabajo, o sobre el tiempo que se le dedica a... (E07-B106)

Otros factores de estrés tienen que ver con la inexperiencia y la falta de control sobre las tareas –en sus inicios en Espais–, cuestión ya superada, en lo que ayudó mucho el apoyo de los veteranos de la entidad –inexperiencia y veteranía definen una dimensión relevante en Espais–. También se relacionan con la indefinición de la tarea –en su anterior trabajo como orientadora laboral en un sindicato–. O con la cuestión de los plazos y las responsabilidades de gestión –la posibilidad de realización de los programas depende, en última instancia, de una buena gestión–. Y, por lo que se refiere a la relación con los destinatarios, puede ser un factor de estrés el desconocimiento de sus características –lo que ocurría en su trabajo en el sindicato, consistente en acciones puntuales con grupos “no diseñados”–, tanto como su conocimiento –en el sentido de asistir a situaciones personales problemáticas–, así como las dinámicas conflictivas creadas por los mismos jóvenes. Por último, lo “imprevisto” aparece habitualmente ligado a situaciones conflictivas creadas por los jóvenes –aunque en ocasiones también a requerimientos inesperados de la administración–. El estrés por esa falta de control o imprevisión convive con la conciencia de tener que asumir un cierto nivel de flexibilidad en la dinámica diaria “de agenda”, para “integrar el cambio” inevitable.

El nivel de responsabilidad de cara a los chavales en la intervención tuya es muy grande. Pero el nivel de responsabilidad de tener que presentar algo de lo que va a depender el funcionamiento de los chavales, el funcionamiento de tus compañeros, es mayor. O, por lo menos, yo lo vivo como mayor. A lo mejor otra persona lo vive de otra forma, pero yo sí que vivo más estresante el tema de que haya unos plazos, de que haya que presentar una documentación que tiene que estar correcta, y que de eso depende que el año que viene vuelva a haber otra vez programa, y que haya una subvención y todo eso. Y sí que es cierto que hay momentos en los que dices: 'Madre mía, ¿qué hago con esto?'... de nivel de estrés alto y decir: 'No sé lo que vamos a hacer'. Y reuniones muy estresantes nuestras, de intentar llegar a puntos de acuerdo sobre la intervención a tomar con cada uno de ellos, y... pero bueno, yo vivo más estresante el tema de papeles. (E07-B14)

La cantidad de horas y el estrés, la ansiedad por determinadas situaciones. Puede juntarse que haya situaciones muy conflictivas dentro del grupo, que no te funciona el grupo, que son broncas todos los días... mal ambiente dentro del grupo con los chavales, y plazos que hay que cumplir con papeleos y tal, y trabajo de horas que se va alargando... (E07-B90)

Efectos 'quemado' todo el mundo en algún momento tiene... y más trabajando con jóvenes, que ves que tú haces bien tu trabajo y que no sale siempre. (E07-A208)

Las clases están establecidas por un horario. Y luego el resto son tareas que se van haciendo. También hay un horario para lo que son reuniones de gestión, y también hay un horario para reuniones de coordinación. Y luego es trabajar con agenda: te organizas la semana según los objetivos que tienes para esa semana, y los días o el tiempo que vas a dedicar a cada uno de esos objetivos. (E07-B4)

Intento serlo, porque si no... pero hay veces que tu agenda dice blanco y luego es negro, porque surgen mil cosas. Pero sí que intento seguirlo, porque si no el día a día se te va metiendo por todos los rincones. Si no, no llegas a lo que tienes establecido. Pero claro, siendo flexible, porque hay cosas que no se pueden prever. [...] Pues situaciones con los chavales. Tú tienes un día preparado: 'Doy mi clase, luego hago la valoración y luego ya me dedico a equis tareas, como preparar una subvención, preparar una justificación, un papeleo...' Pero hay un problema con un chaval y hay que hablar con el chaval: entonces eso ya te desmonta el resto... que es también parte del trabajo, por supuesto. Pero no es algo que tienes establecido por un horario, es algo que surge en el momento. Sobre todo suelen ser incidentes de ese tipo... o hay que hacer una asamblea general con todos los chavales, y hay que parar todo el funcionamiento general del centro, y ponernos a hablar con ellos. Son cuestiones que tú no tienes previstas. (E07-B6)

d) Una figura profesional en la encrucijada

El trabajo de EF, pues, consiste en dar respuesta a las necesidades cambiantes y heterogéneas de un conjunto de ciudadanos con respecto a los cuales la sociedad tiene una obligación. Esas necesidades no se satisfacen con una respuesta estándar ni con la aplicación de una regla simple. Además, para desarrollar su trabajo, EF cuenta con una serie de medios y herramientas con frecuencia insuficientes e inadaptados a una realidad cambiante. En estas condiciones, el desafío que su trabajo supone para EF es doble: por un lado, ha de construir un "saber hacer" y una competencia específica que no le viene dada de partida; por otra parte, debe interpretar y arbitrar los criterios y principios de la acción pública, conjugándolos con los medios de que dispone.

EF se enfrenta cada día a un conjunto de demandas urgentes, heterogéneas, diversificadas y singulares que ponen en cuestión la pertinencia de sus competencias técnicas y le obligan a ampliarlas o reconfigurarlas. La autonomía "técnica" con que cuenta para el desarrollo de su función tiene mucho que ver con esto: EF no es una burócrata cuyo trabajo consiste en la aplicación reglamentaria de principios y procedimientos diseñados por otros, como podría suceder en una estructura administrativa de carácter piramidal; bien al contrario, se resiste y se resiente de esa lógica reglamentaria, que acusa como una interferencia y un obstáculo al "buen hacer". EF trabaja –ha trabajado ya siempre, desde los inicios de su ejercicio profesional- en un contexto en que la administración pública elude dictar a sus agentes el "modo de hacer", y por eso concibe como reto profesional lo que en la lógica de acción del Estado administrador podría haber sido una función rutinaria.

Pero, si la construcción y prueba de "modos de hacer" eficaces es una responsabilidad que asume como propia, no es la única. EF invierte también un esfuerzo considerable en construir una "moral laboral" que guíe su actuación; un esfuerzo al menos tan grande como el que invierte en la acumulación y consolidación de sus competencias personales y técnicas –entre las cuales la delimitación no es clara-. El trabajo de EF consiste en efectuar una suerte de arbitraje permanente entre una serie de recursos o herramientas reglamentarias y las diversas facetas o necesidades del usuario: cada día ha de interpretar y priorizar los datos de los problemas que afronta, buscar reglas "justas" que traduzcan los principios de la acción cívica y sean realmente eficaces, garantizar el respeto

a la equidad eludiendo el asistencialismo bienintencionado. Ha de luchar con la burocracia administrativa, con las constricciones que le imponen los procedimientos formalizados, incluso con la imagen social reglamentista de los servicios sociales y educativos: ha de salvar estas limitaciones en favor de una relación cada vez más personalizada con los usuarios, capaz de proporcionar soluciones integrales a problemas serios. En esta encrucijada de constricciones y demandas de difícil compatibilidad, el trabajo de EF tiene un importante componente ético y cívico⁴⁰. La calidad del servicio que ella pueda prestar, en definitiva, dependerá tanto de su competencia técnica como de su rectitud moral. Su trabajo, en la medida en que es un servicio público que pone a un ciudadano –agente- frente a otro ciudadano –usuario-, es “más que un trabajo”.

Decíamos al principio de este apartado que el discurso de EF refleja muchos de los rasgos de un modelo emergente de profesional de servicio público. Sin embargo, el trabajo que EF realiza no es realmente una ocupación nueva o emergente: el desarrollo de funciones socioeducativas en un marco de servicio público se asocia a una configuración de Estado providencialista que EF realmente no ha llegado a conocer a lo largo de su trayectoria laboral, iniciada cuando dicha configuración ya se hallaba en franca decadencia. La novedad, pues, del discurso, tiene más que ver con el enfoque profesional con que EF aborda sus funciones, vinculado a una creciente autonomía técnica percibida en el desarrollo de las mismas; con el “apoliticismo” de una figura profesional que desarrolla sus funciones fuera de la estructura estatal, sin dejar por ello de tener que interpretar principios de política social; o con el desplazamiento hacia el profesional de la responsabilidad personal e indelegable de tener que conjugar principios generales y casos singulares, demandas globales y herramientas parciales.

2.7.2. Las ESAL como agentes de las políticas ante la exclusión

La apertura del Estado del Bienestar supuso cambios en los sistemas de servicios sociales, que han incorporado a más actores –por ejemplo, las entidades del Tercer Sector- que llegan a donde no llega el Estado⁴¹, al menos en dos sentidos: por un lado tienen acceso a colectivos que antes quedaban fuera del radio de acción pública; y por otro lado, gracias a su condición de proximidad a los destinatarios, pueden desarrollar un nivel de intervención o regulación de la conducta que el Estado no puede pretender. De manera coherente con todo ello, en el discurso de EF las funciones de las ESAL se definen por contraposición a los agentes más tradicionales de la acción socioeducativa: la Administración del Estado y las instituciones educativas regladas. Desde su punto de vista, las ESAL actúan como conciencia del Estado, al mostrarle o recordarle la realidad oculta, la situación de los colectivos excluidos, de las personas con las que no se cuenta y a las que los recursos públicos estatales no llegan.

⁴⁰ Pese a que esta dimensión de su trabajo podría fácilmente calificarse como “política”, EF elude sistemáticamente esta calificación en favor de formulaciones más “neutras”, como “social” o “ética”. Sobre la cuestión del “apoliticismo” de estos nuevos profesionales de servicio público incidimos en el análisis de la entidad a la que EF pertenece, Espais Oberts, ya que constituye un pilar importante de su cultura organizacional.

⁴¹ Cohen (1988) vincula este proceso al paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, por el que se ha generado un tipo de control externo más difuso pero, a la vez, más estrecho: esto es, más minucioso y abierto a más agentes.

En este sentido, el discurso de EF no solo habla del papel de las ESAL desde un orden cívico, sino también desde uno industrial. En primer lugar, se expone una reformulación de los discursos cívicos, en el sentido de desidentificar lo colectivo-cívico con lo administrado: trabajar para la Administración no equivale a hacerlo para los ciudadanos, especialmente en una sociedad que excluye de la cobertura estatal a determinados colectivos, de los que entidades como Espais Oberts actúan como voz⁴². Y en segundo lugar, desde una lógica industrial se señala la ineficacia del Estado, que no resulta operativo para intervenir en estos espacios. La especialización y trayectoria de muchas ESAL en un ámbito determinado de trabajo les permite un mejor conocimiento de las problemáticas asociadas a ese ámbito, así como de los recursos y técnicas más apropiados al mismo. Así, el carácter de proximidad, una característica de índole doméstica, se convierte en garante de eficacia al permitir una especialización sobre el conocimiento directo de los problemas, lo que implica un compromiso doméstico-industrial en el discurso.

[El papel de las asociaciones] Es muy importante, porque yo creo que es un poco quien hace de conciencia del Estado, digamos... Y luego también que estamos muy cercanos a determinados sectores que desde el ámbito más... (E07-A154)

Que luego se les dé valor, o se les dé más o menos cobertura en el Estado, es otra cosa... pero sí que son importantes, porque mueven también a la sociedad. Y allá donde no llega la administración, puede llegar una asociación. (E07-A156)

De proximidad a los problemas. Y más que... bueno, las asociaciones pueden especializarse en algún ámbito, y entonces conocen más de lleno la problemática a la que se dedican. Creo que son muy importantes. (E07-A156)

Estas entidades realizan una aportación específica, diferencial, a la sociedad, al estar centradas en llegar a esos colectivos que cuentan menos –excluidos-. En lo que se refiere a los PGS, en concreto, las ESAL introducen una sensibilidad en ese sentido que –en general- no parece que tengan los otros agentes institucionales: IES y ayuntamientos. Solo un talante como el que EF atribuye a las ESAL permite, desde su punto de vista, iniciar procesos de cambio integradores de los jóvenes más conflictivos. Desde el punto de vista de EF, los IES no pretenden trabajar con el conflicto que generan algunos jóvenes, por lo que la consecuencia es su expulsión al desarrollar conductas inadecuadas. Para poder trabajar procesos con los jóvenes que plantean un conflicto no se puede empezar por expulsarlos, pues la sanción de ese tipo impide el trabajar un proceso de cambio. En cambio, desde las ESAL –en concreto Espais Oberts- se pretende trabajar sobre esas conductas conflictivas, para generar procesos que permitan modificarlas. Por lo que se refiere a los ayuntamientos, la tendencia dominante sería la de admitir solo a los alumnos más capaces, por medio de procesos de selección para los cursos muy exigentes. Por tanto, bien sea porque se les expulsa, bien sea porque no llegan a entrar, ambos tipos de entidades no parecen estar dispuestas –siempre desde el punto de vista de EF- a trabajar con los colectivos más vulnerables y conflictivos. La posibilidad de que los cambios de regulación de los PGS dejasen fuera de su gestión a las ESAL, por tanto, implicaría la desatención de tales colectivos.

⁴² Este tipo de discurso forma parte de las argumentaciones que han apoyado la idea de la Sociedad del Bienestar – frente al Estado del Bienestar- como una apertura del espacio público –que no hay que identificar con el espacio administrado- a más agentes sociales. En este sentido subrayábamos en el apartado anterior que EF no elude la responsabilidad personal de elaborar principios de acción de carácter ético-moral que traduzcan las obligaciones cívicas respecto a sus usuarios.

Es lo peor, que no sabemos muy bien qué va a pasar. Yo veo más bien que van a desaparecer para las entidades, a no ser que den un vuelco, que yo no lo creo... y que ojalá. Pero parece muy dirigido a institutos. Y me parece muy bien que esté en el marco de la educación reglada, pero también va dirigido a ayuntamientos, a corporaciones locales, que son las que pueden llevar Formación y Empleo. Espero que quede sitio para las entidades que queremos hacer Iniciación Profesional y lo queremos hacer desde la entidad. Desde entidades sin ánimo de lucro. (E07-B152)

[Si no hubiera entidades no lucrativas en este campo] Pues habrá chavales que no estarán en Iniciación Profesional, que estarán en el parque y que estarán por ahí haciendo sus cosas. Porque, si siguen en el marco escolar, en el marco de los institutos, es más de lo mismo. Son los mismos profesores en diferentes aulas. Y los chavales no quieren estar allí. No va a resultar. Y en los ayuntamientos muchas veces hacen selecciones muy duras para entrar, y no siempre entran los chavales que más lo necesitan, sino los que mejor están. Yo no digo en todos, pero sí que en muchos ocurre así: de hecho, a todas las Escuelas-Taller y Casas de Oficio es complicadísimo entrar. (E07-B154)

[Lo que aportan diferencialmente las asociaciones] Intentar llegar a aquellos colectivos que no recogen el resto de instituciones. Nuestro criterio de entrada de los chavales es a los que tengan mayor necesidad y ese criterio no se establece en todos los sitios, y al final es ese chaval que no encaja. Es lo que te decía: no porque nosotros lo cojamos aquí va a venir todos los días puntual, no. Si lo tiramos porque viene impuntual, ¿para qué vamos a cogerlos? Entonces, hay que trabajarse mucho: los llamas todos los días por la mañana temprano para que vengan, vuelves a llamar, tienes tutorías... Pues, si vienen todos fumados a clase, me imagino que en el Instituto los tirarán a su casa. Aquí se trabaja, se trabaja y se trabaja... y se ponen normas, por supuesto, no es que se dejen... nuestro objetivo es que no vengan fumados. Pero me imagino... sé que en determinados marcos eso no se permite, y el no permitirlo no es trabajarlo: el no permitirlo es expulsión directa. (E07-B158)

No obstante lo expuesto, pese a la importancia social de su labor y a las crecientes expectativas sobre el papel que juegan hoy en día las ESAL en el trabajo social, no existe un reconocimiento adecuado que se plasme en una derivación de recursos suficiente. Por el contrario, según indica EF, la derivación de recursos hacia cuestiones más “electoralistas” que la acción social es una tendencia en aumento. En ese sentido, ella critica de manera implícita la perversión que la sociedad mediática ejerce sobre la política, desvirtuando el orden cívico, transformándolo en “electoralismo”: los que “no cuentan” son los “poco rentables” en términos de opinión pública. De hecho, parece mantener en ese sentido una crítica desde lo cívico a la lógica de la opinión. Los criterios de grandeza propios del mundo de la opinión interfieren y pervierten lo que deberían de ser las prioridades cívicas, lo que hace que las intervenciones sociales como las que realiza Espais no se potencien como sería necesario. Esto implica que las tareas de gestión –que afectan especialmente a EF- se ven complicadas o lastradas por la necesidad de dedicar un parte importante de su tiempo a buscar medios complementarios de financiación.

En esa línea, EF realiza otra crítica dirigida a la perversión de la lógica por proyectos que condiciona la actuación de la Administración, especialmente cuando el principio de actividad se vincula a la lógica de la opinión. Su crítica afirma que la “actividad por la actividad” es ineficaz y carente de sentido⁴³. Desde su punto de vista, el objetivo de la Administración acaba por ser “mostrar que hacen muchas cosas” y “hacer escaparate” de la cantidad de proyectos y actuaciones que se ponen en marcha. Esto implica una dispersión de la financiación, lo que es altamente ineficaz –crítica industrial- además de injusto –crítica cívica-, ya que no se parte de un análisis de las prioridades ciudadanas, como hemos

⁴³ Aunque ahora estamos refiriendo esta crítica a la actuación de la Administración, EF también la realiza –como veremos más adelante- acerca de las ESAL que carecen de una línea coherente de actuación y ponen en marcha cualquier tipo de proyecto que pueda presentarse a subvención pública, aunque esto suponga cambiar su ámbito de intervención.

mencionado en el párrafo anterior. Es decir, en un mundo por proyectos la administración necesita visibilizar logros e iniciativas en todos los ámbitos. Y esto puede acabar por anteponerse tanto a la eficacia en el resultado para los destinatarios de las actuaciones –los jóvenes, en este caso- como a la necesidad de centrar esfuerzos en los ámbitos que constituyen prioridades para construir una sociedad más igualitaria. El resultado es la realización de muchas actuaciones de poco calado, así como una falta de priorización explícita de cara al público –ya que al final, de hecho, se acaba priorizando o no las actuaciones en función de su dotación presupuestaria-.

Económicamente, no. No, no lo están [*apoyadas*]. No. (E07-A158)

Las subvenciones normalmente no cubren todo lo que necesitas. Tienes que solicitar un montón de subvenciones para poder cubrir lo que estás haciendo, porque entre que ‘Busca la cofinanciación’... que normalmente ahora sí te pagan, pero una parte nada más, y tienes que buscar que otra entidad te pague la otra parte... y luego, que alguien te la pague, porque que tú la pidas no quiere decir que te la vayan a conceder. Entonces se invierte mucho tiempo en solicitar subvenciones, mucho. Y en presentar programas, y en mover cosas... Y no hay suficiente... y, de hecho, las políticas parecen que no estén dirigiéndose ahora a este sector [...] hay otras cosas que son más llamativas a nivel electoralista (E07-A164)

Lo que son subvenciones hacia lo social se están reduciendo. En cantidad y... en número quizás no tanto, más en cantidad. [...] O sea, que se pueda decir que ‘Estamos haciendo cosas’, para que eso quede dicho. ‘Subvención para no sé qué, para no sé cuántos’... vale, pues está ahí, es verdad, la están dando. Pero no aumentan los presupuestos. Al contrario, en muchos casos se reducen. (E07-A174)

Pues sí, sí que afecta, en el sentido que tienes que ir buscando y buscando, para poder [...] Supone un esfuerzo de estar siempre pendiente... Lo ideal sería tener una subvención que pudiera cubrir, de una manera más o menos estable, el funcionamiento de los programas que estás llevando. [...] La estabilidad de la subvención, y la cuantía de la subvención. (E07-A182)

Es difícil. Y luego, pues a lo mejor... siempre intentamos que lo que es personal, que sea el adecuado a las necesidades que tenemos. Pero si dices: ‘Bueno, haría falta mucho más personal en todo’... eso está claro. Que luego nos multiplicamos... y las cosas salen, y salen bien. Pero, si hubiese una mayor prestación, tendríamos también mayor número de personas que pudiera trabajar. (E07-A200)

2.7.3. Espais Oberts: un tipo de organización especial

Espais Oberts aparece descrita como una entidad especial, vivida por EF como un entorno privilegiado para su trabajo. Su trayectoria y experiencia en el trabajo socioeducativo, su modo organizativo y dinámicas de funcionamiento, así como su independencia y claridad de objetivos y criterios de actuación, dibujan una percepción de Espais como una entidad sobresaliente, con un marcado carácter diferencial, frente a otras entidades, siempre desde la visión de EF⁴⁴.

Como veremos a continuación, el discurso sobre el funcionamiento de la entidad tal como es vivida por EF articula elementos de tres órdenes de justificación diferentes. En primer lugar, elementos de un orden doméstico, vinculados a las dinámicas de apoyo mutuo

⁴⁴ En el discurso de EF sobre Espais Oberts hay que tener en cuenta que ella es una de las figuras relevantes de esta entidad, de modo que en ocasiones puede estar actuando más como “portavoz de la institución” que exponiendo su propia experiencia; incluso puede que ambas cuestiones acaben confundándose. Esa asimilación entre su discurso personal y el institucional debe, al menos, recontextualizar el discurso de EF: es el discurso de alguien que se siente legitimado para hablar por la entidad.

–la necesidad de “cuidarse unos a otros”- y la existencia de relaciones basadas en la confianza. En segundo lugar, elementos de un orden cívico, vinculados a la importancia de la participación de la “base social” de la entidad, así como al valor de la estructura de coordinación y de la reglamentación que garantiza la representación de todas las opiniones y la transmisión de información de acuerdo con criterios de participación e igualdad –no solo como una cuestión operativa, sino como elemento de legitimidad en la configuración de un consenso u opinión compartida-. Y en tercer lugar, elementos de un orden industrial, que incluyen el énfasis en los procedimientos y la organización –aunque estén vinculados al “fin cívico” mencionado-; la definición de la experiencia y las posiciones en torno a las funciones que cada cual realiza; la planificación y la gestión eficaz –dirigida a conseguir unos objetivos-...

En la vinculación entre esas tres lógicas, encontramos la presencia de un dispositivo de compromiso cívico-industrial, que podríamos definir como la existencia de un “espacio laboral-funcional cooperativo” -aunque no estemos hablando de una cooperativa como tal-, y que implica también el uso de procedimientos de trabajo altamente regulados por las normas consensuadas. Por lo que se refiere a los componentes domésticos, se ven corregidos o matizados desde lo cívico-industrial. Así, la importancia de las personas y la confianza mutua como clave de funcionamiento, elemento muy propio del discurso de las ESAL, coexiste con la necesidad de respetar los canales reglamentarios de comunicación, que garantizan la información igualitaria, a diferencia de cuando se habla “por pasillos”. Igualmente, ese énfasis en las personas pierde la clave jerárquica que suele caracterizar a lo doméstico y se plantea de manera horizontal, ya que está matizado por el orden cívico -igualitarismo, discurso antijerárquico...-. Otro elemento de compromiso doméstico-industrial implica la identificación con la entidad a través de la interiorización de su “estilo propio”, que marca la forma de hacer las cosas y que es experimentado por EF como el más eficaz.

a) “Sabemos lo que queremos”: autonomía e independencia

Según afirma EF, Espais Oberts no se ve condicionada por criterios ajenos. La necesidad de buscar subvenciones no influye sobre el tipo de proyectos a mantener o poner en marcha. Tienen claro qué quieren hacer, y buscan financiación para ello. E intentan adaptar la financiación y el tipo de proyectos que se subvencionan a los objetivos que ellos entienden como prioritarios. Esa autonomía y coherencia de criterios, altamente valorada por EF, que menciona el tema en varias ocasiones, es clave en lo que, desde su punto de vista, es un capital fundamental de Espais: una trayectoria coherente, de especialización profesional, de conocimiento de la problemática con que se está implicado, y que da lugar a una imagen pública –también ante la administración- de seriedad, coherencia y prestigio profesional.

Todo subvención. Ya te digo que no somos una entidad con un gran número de socios, nosotros es mayoritariamente de subvenciones... y algún donativo. Pero subvenciones... el noventa y nueve por cien son subvenciones. (E07-A160)

[En qué afecta a la entidad la política de subvenciones] En principio no nos afecta mucho más. Porque nuestra política, nuestra filosofía, es que nosotros queremos hacer determinados programas y ya nos buscaremos las castañas. [...] No es que conseguimos financiación y ponemos el programa. (E07-A188)

Nosotros queremos tener el centro de formación laboral en automoción, el programa de apoyo al empleo de jóvenes y el centro de día. Eso lo llevamos en marcha con las actividades que lleva cada

uno de estos programas. Y hay veces que la subvención viene más fuerte para una de las cosas, y otras veces para otra... y entonces se hace un equilibrio de todo. (E07-A192)

En ese sentido es significativa la concepción que EF muestra acerca de los recursos o “herramientas” que la Administración genera para la acción social. Para ella no son sino “formatos” en el marco de los cuales desde Espais pueden desarrollar sus intenciones. Es decir, son modos de gestión en los que se pueden pretender objetivos diferentes. Esta misma percepción parece contradictoria: por un lado se considera la importancia de los modos de hacer, pero, por otro lado, se enfatiza que desde Espais se quiere utilizar ese formato en una dirección determinada, y no en otra; es decir: aunque en un formato “cabén” contenidos diversos, a Espais no todos le parecen igualmente válidos⁴⁵. Aunque esa “cuestión diferencial” de Espais Oberts también acaba por centrarse en los “modos de hacer”, como veremos.

Por ejemplo, un año aquí no tuvimos Programa de Garantía Social, no tuvimos subvención económica. Pero sí que hicimos Programa de Garantía Social: pedimos la homologación. Ese año pudimos llevarlo a cabo. Teníamos una subvención del Ministerio que nos ayudó a poder mantenernos ahí, pero otro año probablemente no hubiésemos podido. Entonces, un poco así... (E07-A198)

[Si desaparecieran los PGS] Aquí formaríamos en mecánica igualmente. Se llama PGS porque Educación ha creado esa forma, y se adapta a lo que nosotros queremos hacer. (E07-A364)

Seguiríamos haciendo formación, seguiríamos haciendo lo mismo de otra forma. Desde algún sitio se puede hacer, estoy segura. [...] A lo mejor se puede adaptar a determinadas cosas. Ya no tendríamos que seguir con el calendario que nos marca la Conselleria de Educación, o el horario que nos marca. Pero básicamente haríamos lo mismo. Es lo que comentaba, que nosotros tenemos unos programas que queremos hacer y buscamos los medios de que la Administración nos la financie y que le dé la forma administrativa. En la actuación del PGS, lo que más nos interesa es el título. La financiación también, pero no es la mejor financiación. Si quisiéramos financiación, haríamos cuatro TFILes y nos tumbáramos el resto del año, porque da mucha más financiación un TFIL que un PGS. El PGS dura nueve meses y te cubre nada. Pero sí que vemos que el tema de la titulación y el tema del reconocimiento son muy importantes, y eso a los chavales también les motiva. (E07-B162)

En cambio EF critica a las entidades que varían sus objetivos, programas o planteamientos de intervención en función de las prioridades de la administración, que define qué va a subvencionar y qué no, de acuerdo con la política del momento. Esto implica una falta de análisis, independencia y criterio, por parte de esas entidades, preocupadas solo por la obtención de fondos, no por unos objetivos asumidos y sobre los que se va dibujando una trayectoria coherente. Al contrario que en el caso de Espais Oberts. Así, EF está realizando una crítica no explícita a la lógica de los proyectos: piensa que no conviene dejarse llevar sin más por la lógica de la actividad –hacer “cuanto más, mejor”–, sino que hay que resistirse para desarrollar solo aquellas acciones en las que se vaya a ser eficaz –es decir, defiende una lógica más industrial que conexionista-. Desde ese punto de vista, el énfasis que muchos hacen en la flexibilidad encubre una falta de proyecto. Es decir, EF critica la fórmula de inversión de la ciudad por proyectos, ya que no comparte su necesidad de “liberarse de lastres” para ser más grande. En el fondo está advirtiendo contra

⁴⁵ En ese sentido, para la lógica de los proyectos lo que importa es el tipo de dinámica social que se genera, no los resultados sustantivos obtenidos. El principio superior común que hay detrás es la actividad. Desde Espais se entra en esa dinámica, aunque no se perciba como tal. Esto parece sugerir que el tono industrial avanzado del discurso de EF implica un intento por dar sentido a una experiencia que se da en un entorno flexible, pero que tiene sus puntos de anclaje en un orden industrial. De hecho ponen límites o elementos “correctivos” ante los posibles efectos de esa dinámica flexible, lo que se plasma con claridad en su política laboral, que –hasta cierto punto- no depende de los resultados obtenidos, ni de las concesiones de la Administración.

lo que sería la decadencia de la ciudad por proyectos: la falta de opciones asumidas hace que uno acabe por moverse sin más criterio que el que le viene de fuera –“ser un veleta”-. En cambio en Espais saben lo que quieren, tienen unos objetivos y se atienen a ellos, sin cambiar en función de criterios ajenos. Su funcionamiento se adecua a las exigencias de dinamización e iniciativa propias de un entorno conexionista –sin serlo ella misma-, debiendo a ello buena parte de su prestigio profesional y ante la Administración⁴⁶.

[¿A veces las entidades asociativas pueden estar haciéndole el juego a la administración?] No, si te entiendo... porque entras dentro de lo que ellos quieren que se haga, porque están sus directrices ahí... y ellos, la administración, decide lo que ese año, o esa temporada o lo que sea, quiere llevar para adelante. En cierto modo sí que estás ahí... pero también está uno cómo se lo plantea. Nosotros, por ejemplo, decidimos qué es lo que queremos hacer, y luego nos aprovechamos de lo que la administración nos ofrece. Después depende... hay gente que va con paracaídas: que este año es drogas, pues a drogas; que este año no sé qué, pues a no sé cuantos. Eso ya depende de cada uno cómo se lo plantea. (E07-A234)

Ha habido momentos en los que algún programa no se haya hecho, porque se ha visto que en esa situación no podía llevarse y se iba a llevar mal. Se iba a llevar mal o iba a acabar con los ánimos de alguna persona. Entonces sí que se ha hecho un planteamiento general, se ha considerado y se ha visto que no. Sí que... alguna vez sí que se ha hecho. (E07-B94)

Sin embargo desde Espais Oberts muestran una cierta ambigüedad en torno a esa particularidad. Por un lado se muestran conscientes de que tienen algo más que aportar a las políticas sociales; pero por otro lado, parece que quieren hacerlo “sin señalarse”. En ese sentido, su discurso muestra un planteamiento ideológico muy poco concreto y carente de anclajes sustantivos. Esa falta de discurso políticamente marcado está posiblemente vinculada a la necesidad de mantenerse libres de lastres que les impidan moverse, actuar como interlocutores ante la Administración y desarrollar sus proyectos. En cambio son los “modos de hacer” propios de Espais -y no la existencia de una definición ideológica- los que le protegen contra la volubilidad que ellos critican. Como veremos a continuación, lo que define a Espais Oberts, su cualidad intrínseca, su particularidad, es cómo hace las cosas, y no las cosas que hace. En ese sentido hay que entender su discurso sobre el profesionalismo como característica definitoria del quehacer de Espais; en cambio no se señalan criterios sustantivos que definan ese quehacer.

La paradoja es que lo que se esgrime como crítica al mundo por proyectos –la falta de opciones asumidas que fundamenten la actuación, pues desde ese orden se consideran un lastre- es lo que al final se asume de manera singular⁴⁷ y les permite funcionar con éxito en ese mundo.

⁴⁶ Ni EF ni Espais Oberts son conexionistas. Parten de una visión industrial, por lo que confunden el orden por proyectos con su degeneración –es decir, piensan que es un orden de “acciones carentes de norte”-. Ellos no parecen convencidos de que desde la Administración se busque gente con criterio propio; más bien perciben que ese criterio es un obstáculo, a pesar del cual cuentan con ellos por su profesionalidad. Pero aún sin percibir esa dinámica en las políticas públicas, participan en ella y lo hacen bien.

⁴⁷ Como hemos visto, desde Espais Oberts parece considerarse que la explicitación de opciones ideológicas podría suponer un lastre, del que conviene prescindir –que es lo que critican a la fórmula de inversión conexionista-, si bien no prescinden de lo que defienden como su línea diferencial sustantiva: un modo de actuación coherente, profesional, independiente y con iniciativa.

b) “El buen hacer”: criterios técnicos y profesionalizados

Los criterios que, según la experiencia de EF, son valorados en Espais Oberts como claves de una buena actuación profesional, abarcan al menos tres cuestiones.

En primer lugar, un elevado nivel de implicación o dedicación al trabajo, tanto en lo que se refiere al desarrollo de las funciones técnicas que le corresponden como en lo que supone participar responsablemente en el nivel asociativo. Esto requiere una dedicación horaria amplia, una inquietud por mantenerse informado, así como por aportar lo que se pueda al funcionamiento de Espais. Trabajar en una asociación como Espais Oberts, dice EF, es más que es un trabajo.

Me imagino que la implicación: el ver que seguía manteniendo un vínculo con la entidad, que estaba implicada en lo que hacía y ser una persona... Lo que miramos ahora mismo: el potencial. Porque experiencia no tenía en coordinación... pero lo que valoramos es una persona que pueda llegar a ser... que esté implicada, que pueda funcionar. (E07-A128)

También es muy importante ver que a nivel asociación funcione también: no solamente como trabajador, sino que sea alguien que pueda aportar a lo que es una asociación. Y también el que se pueda llevar más o menos bien con la gente. Eso es muy importante para cualquier empresa, y más para una asociación en la que las decisiones se toman por consenso de forma asamblearia. Eso es fundamental. Creo que, más que ser una persona supercualificada, con una experiencia grandísima y tal, es el ver que posiblemente... porque ahí también te la juegas siempre... podría llegar a cuajar bien en este tipo de entidad. (E07-A132)

Eso entra también en lo que es la vida en una asociación. Tú ya entras y sabes lo que es eso. Una asociación no es... vamos, un convenio laboral, no. Una asociación no es un trabajo. Una asociación es algo más. Porque, si fuera un trabajo, te estarías dando de golpes todos los días, porque nadie hace las horas que pone en su contrato, y tampoco nadie cuenta esas horas como horas extras, ni el trabajo que a lo mejor haces tú en tu casa... no. Pero que entra dentro de lo que es una asociación, y tú eliges que quieres hacer eso. Si no, sí que sería una frustración constante. Entonces... por una parte sí que es un esfuerzo, porque desde luego es un esfuerzo, eso es innegable. Pero que es algo que tú eliges: tú sabes en donde te has metido. (E07-A202)

[¿Qué es lo más definitorio de Espais Oberts?] No sé... que es un grupo de gente muy comprometida. Mucho. (E07-A276)

Muy comprometida y muy trabajadora... en ese sentido de intentar darlo todo. (E07-A282)

En segundo lugar, una capacidad técnica y unas competencias en permanente actualización. El énfasis que Espais hace en la importancia de ofrecer una formación del personal adaptada a las necesidades –percibidas desde la misma actuación de los técnicos y recogidas por los equipos- va en esta dirección. En la experiencia de EF esa oferta formativa es muy valorada, tanto para el desarrollo de competencias como para la potenciación del conocimiento mutuo en la asociación. EF valora, sobre todo, lo que se refiere a técnicas y modos de hacer, entre otras cuestiones las que permiten el desarrollo de una buena gestión, eficaz y coherente en toda la organización.

En Espais Oberts ha sido muy importante siempre la formación de los profesionales y de las personas que están como estudiantes en prácticas y voluntarios. Ellos han organizado siempre dos, tres o cuatro cursos al año. Son cursos de corta duración: dos tardes, tres tardes. Y he participado asistiendo y como docente. Todos son relacionados con lo que hacemos nosotros aquí, porque es para que las personas que estamos trabajando tengamos mayor nivel de conocimiento. Bueno... los objetivos son varios: es el mayor nivel de conocimiento de lo que se está haciendo, la mayor preparación, y que también entre los distintos centros nos encontremos y haya también una conexión... porque, si no, hay personas que nos relacionamos más con los demás por las tareas que hacemos, pero otras que a lo mejor están más en un centro y nos vemos de manera más lejana en el tiempo. (E07-A52)

Son cursos sobre integración sociolaboral, y también sobre técnicas específicas para trabajar, de intervención con los chavales. Y luego cursos de motivación, de habilidades, cursos de dinámicas de grupo... Hubo un curso que hicimos de talleres manipulativos, porque en todos los centros siempre es un recurso que utilizamos en mayor o menor medida, y a veces los monitores no todos teníamos la formación para hacer un taller de espejos, un taller de... yo qué sé. Hicimos un monográfico así, además resultó muy divertido y nos gustó mucho. Un poquito también en función de las necesidades que vamos viendo. Hay unos básicos que son los de técnica de intervención, de programación, que son sobre todo dirigidos a los estudiantes, las estudiantes y a los voluntarios. Y luego hay otros que vamos viendo sobre la marcha: 'Estaría interesante este año que hiciéramos tal cosa'. Pero son muy, muy aplicados a nuestro día a día. (E07-A58)

Que no se ve nunca el fin a intentar hacer las cosas lo mejor posible. (E07-A278)

Y en tercer lugar, EF entiende el buen hacer como la capacidad de responder de manera adecuada a las necesidades de los jóvenes, personalizando las intervenciones, proponiendo actividades accesibles y motivadoras, que permitan que los aprendices entiendan su utilidad, que estén bien diseñadas y preparadas, y que ayuden al objetivo central de posibilitar un proceso en los jóvenes, como veremos más adelante.

El pensar que, cuando ha estado, ha sido una persona responsable, que ha respondido bien, que se ha relacionado bien con los chavales... no sé, me imagino que todas esas cosas. (E07-A132)

Hacerlo bien y llegar a la población a la que queremos llegar, claro. Eso entiendo por 'hacerlo bien'. (E07-A280)

Uno de nuestros principios también ha sido la persona, el chaval. Hablo del chaval porque yo trabajo más con chavales... pero si trabajamos en Picassent, pues con los reclusos... con los que se trabaje. Él es el principal. Entonces, el hacer las cosas lo mejor posible para que esa persona pueda mejorar su vida, eso digamos que sería la eficacia. Luego, para llegar a eso, hay una serie de... preparar bien las clases, tener una atención personalizada con el chaval, conseguir fondos que financien todo esto... Pero todo va hacia eso, ése es el objetivo último: si conseguimos que esa persona pueda mejorar en algo su vida, ésa es la eficacia de nuestro trabajo. (E07-B118)

Estos criterios se oponen a la actuación de otras entidades, definidas por EF como poco profesionales, que plantean su actuación sólo desde las buenas intenciones pero sin criterios técnicos, y que influyen en la generalización de una imagen de las ESAL -todas metidas en un mismo saco- de falta de eficacia y seriedad, lo que es valorado como negativo por EF. En ese sentido, parece apuntarse una contraposición entre lo profesional, que se relaciona con la eficacia y el saber hacer –más industrial- y lo voluntario, que se relaciona con la buena voluntad y la proximidad –doméstico-.

[Sobre los peligros y las críticas al movimiento asociativo] A veces no funciona todo lo profesional que debería funcionar, pienso... por experiencias que he tenido con otras entidades. Hay asociaciones de muchos tipos, y te encuentras de todo. A lo mejor unas hacen mala fama al resto, y se meten a todas en el mismo saco. Y ahí es donde veo el peligro: que haya gente que no tiene profesionalidad. Y bueno... ya no quiero entrar en gente que en plan sinvergüenza va... eso ya es aparte, eso no... [...] Pero hay que cuidar... que no solamente es buena intención una asociación, sino tiene que ser también una estructura: una estructura con un contenido, y con una filosofía, y con gente preocupada porque eso se lleve a cabo... que, si no, luego todo se queda en buenas intenciones y en cosas que no se acaban de hacer bien. No es tanto ya la confianza y la honestidad, que eso es aparte, sino la confianza en el buen trabajo, en el buen hacer. (E07-A228)

Además, la idea de que no basta la intención, sino que es preciso dotarse de estructuras conlleva una crítica implícita a la ciudad por proyectos. En ese sentido se señala la importancia de que la entidad tenga un contenido y una filosofía propia. Pero en su

discurso ese contenido y esa filosofía apenas aparecen sustantivizados. A ellos lo que les distingue es su modo de proceder. Una vez más hay que señalar la paradoja que surge en este discurso en torno al orden conexionista. Por un lado se critica su “decadencia”, que supone una actividad sin rumbo; y por otro lado se valoran los criterios formales –el modo de hacer profesional- por encima del contenido, lo que les permite adaptarse mejor a un entorno por proyectos.

c) “Sentirse de Espais Oberts y compartir su estilo”: la socialización en la organización

La incorporación a Espais Oberts supuso para EF un proceso muy definido –que suele ser el de todos los demás socios- y que implica un acercamiento paulatino a la entidad. Se trata de un proceso de socialización muy estructurado y que permite la interiorización del “estilo propio” de Espais Oberts y de sus modos de trabajo, aprendidos con el acompañamiento de un tutor, y desarrollados en el seno y con el contraste continuo del equipo, factores todos ellos que EF agradecía como elementos de seguridad y apoyo ante su inexperiencia. Desde las prácticas formativas, las experiencias de voluntariado –que dan una idea del nivel de disponibilidad de la persona-, los cursos propios formativos –que insisten en técnicas, procedimientos, metodologías... ya experimentados en Espais por los más veteranos-, y la posibilidad de contratos temporales en un inicio laboral, se desarrolla todo un itinerario de conocimiento mutuo que actúa a la par como proceso selectivo y de socialización.

A todo el mundo se le explica cuando llega cómo funciona. Se le explica la asociación, lo que hace. Y vas viendo cosas, vas preguntando, te vas informando de lo que hay. Luego, indudablemente, cuando ya entras a trabajar como contratado, pues sí que te explican un montón de cosas más sobre la política del personal, sobre todas estas cosas... y claro, es eso lo que te va haciendo pasar esas fases que me comentabas. Aunque no sean unas fases que están escritas, pero sí que vas pasando por ellas: desde un conocimiento más informal que vas viendo cosas, vas preguntando, te van contando, hasta algo más formal, cuando ya empiezas a trabajar, vas a reuniones y vas viendo lo que va ocurriendo dentro de la asociación. (E07-A408)

Tiene un tutor, y se revisa el programa que va a hacer en el centro. Y también a todos los estudiantes se les pide, aparte de hacer las prácticas, una programación de sus prácticas. Esa programación es la que va siendo un poco el eje vertebral de las tutorías: va revisando esa programación, y lo que luego es programación-memoria. Y, al mismo tiempo se van tratando temas que van surgiendo con los chavales, con cosas que se van encontrando... (E07-A66)

Estaba de voluntaria. Me llamaron de Espais para empezar en un PGS, para llevar la Formación Básica. Y bueno, pues aquí estuve ese curso [...] Eso era ocho horas semanales. Y trabajaba aquí y, aparte, daba mis clases particulares... y, si surgía algo el fin de semana, pues también. (E07-A102)

Yo seguía viniendo aquí de voluntaria. Estuve yendo a Picassent también durante un tiempo. [...] Estaba sobre todo en el CIF de Picassent, y en el centro de día estuve también, haciendo talleres de habilidades sociales y también de orientación laboral. Y allí en Picassent estaba de apoyo para lo que era preparación de la información, y estar con los chicos y las chicas de allí trabajando, sacando cosas. De educadora de apoyo estaba. Y nada... eso durante el tiempo que estuve en Comisiones y durante el tiempo que estuve sin trabajar también, porque desde que acabó una hasta que empezó la otra pasaron varios meses. Y luego ya surgió que aquí había una vacante. Yo les dije que estaba interesada. Se valoró una serie de cosas, y al final decidieron que me viniera yo. Y dejé lo de Comisiones. Ya quedaba poco, fue en noviembre... quedaba noviembre y diciembre, y ya me vine para aquí. Y desde entonces. (E07-A120)

Normalmente porque también conocemos muchas personas que hacen sus prácticas, pasan mucho tiempo con nosotros, conocen el programa... tú ves cómo se relacionan, cómo hacen las cosas. Entonces, la selección se está haciendo a lo largo de un par de años incluso. Tú estás observando ya a

esa persona. Luego ha habido casos en que no ha sido posible y se ha hecho selección porque no encontrábamos dentro... (E07-A136)

Ese fue el itinerario vivido –y ahora reproducido con otros- por EF, que lo valora como una oportunidad para una mejor cualificación de los trabajadores, y una mejor adecuación en la selección de los más idóneos “porque los ves funcionar”. Selección que aborda tanto el nivel técnico, conocimientos, aptitudes, habilidades comunicativas –de cara a los jóvenes-, disponibilidad y dedicación, valores “prosociales” y, de manera especial, las “potencialidades” de cara a la vida asociativa –asunción de responsabilidades, comunicación y predisposición al diálogo y al consenso y capacidad de trabajo en equipo-. Hay que “cuajar en Espais”, por lo que se selecciona a gente joven, con necesidad de seguir formándose, capaces de intervenir y aportar dinamismo a la vida asociativa, a la vez que sean adaptables al estilo propio de Espais Oberts –lo que no implica sumisión, sino implicación activa-.

Se valora que sea una persona inquieta, que esté que esté metida en algún tipo de asociación, que le guste... Pero yo también me refería, sobre todo, a nivel de cómo es la asociación, nuestra asociación en particular: nuestra vida asociativa, en la toma de decisiones... Una persona que esté dispuesta a que las decisiones se tomen a nivel asambleario, que esté dispuesta a llegar a un consenso. (E07-A142)

Las habilidades de comunicación son importantes: tiene que relacionarse con el equipo y luego con los chavales. El poder llegar a los chavales, el tener esa facilidad para crear una confianza con los chavales y que los chavales se sientan a gusto con esa persona... principalmente eso. (E07-B136)

En ese sentido, para EF es importante no olvidar “dónde se está”. Para ello hay que potenciar los espacios de encuentro –formativos, informales, reuniones de trabajo...- que ayuden al conocimiento mutuo, al incremento del sentimiento de pertenencia, y a la armonización de objetivos, procedimientos y líneas de trabajo. Porque, en última instancia, EF –como el resto de trabajadores- pertenece a Espais, no al PGS –o a cualquier otro programa-.

‘Oye, siempre decimos de vernos y al final no nos vemos. Pues a ver si hacemos lo posible’. Y yo creo que es una política muy buena... porque, si no, se van distanciando las cosas, y no hay que olvidar dónde estamos. (E07-A224)

Somos todos trabajadores de Espais. [...] Te dedicas más al PGS, o más al TFIL, o más a la preparación del Graduado Escolar, pero no eres de eso. Quiero decir que, si se acaba el programa del PGS, no te vas tú a la calle. Eso es lo que intentamos. Es lo que te decía que es... Nosotros decidimos qué queremos hacer, buscamos las fuentes de financiación, y el personal es el que necesitamos para esos programas. (E07-A334)

Aunque en esa pertenencia hay niveles, ya que los voluntarios y estudiantes no participan en la vida asociativa y no tienen acceso a las reuniones y espacios de decisión, sino que tienen su propio espacio tutelado por miembros de la asociación. Es decir, existe un dentro y un afuera, comunicados por el proceso de socialización-selección que hemos comentado. Esta cuestión matiza la lógica cívico-industrial de Espais con una clave doméstica de jerarquía en función de la pertenencia: en una entidad exclusivamente cívica, en principio, la inclusión como socio sería más accesible. Los miembros reales de Espais Oberts son los socios, que han de ser necesariamente personas implicadas directamente en las actuaciones de Espais, buenos conocedores de la entidad, y capaces de participar

activamente en la toma de decisiones sobre ella -socios que se proponen y aceptan desde la entidad, no por iniciativa de los interesados-. No existen figuras del tipo de los “benefactores ajenos”, que pagan una cuota pero no se implican –y casi ni conocen- la entidad; sí que existen colaboradores, que se consideran “socios de honor”, pero que son entidades o personas que sí colaboran activamente en los programas, por ejemplo, las empresas que colaboran en las prácticas. EF critica en ese sentido a las entidades “macro”, cuyos socios no conocen la organización, sino que son benefactores ajenos que “reciben un calendario” y solo la sustentan económicamente, sin participar en las decisiones, los objetivos... lo que evidentemente no coincide con su concepción de la dinámica asociativa –más cívica y menos mercantil-.

En la reunión de equipo [*participan*] todas las personas que estamos trabajando... bueno, las personas contratadas. Para los estudiantes y monitores ya hay unas reuniones específicas para tratar con ellos, trimestrales: hay tres reuniones a lo largo del año. Y luego hay tutorías: al principio, prácticamente todas las semanas, y luego se van alargando un poquito más. (E07-A64)

[*Los socios*] Trabajadores y personas que han estado muy vinculadas a la entidad. Que igual ahora mismo no están trabajando, que trabajaron... o que a lo mejor no han trabajado nunca, pero sí que han estado siempre con un vínculo importante. (E07-A252)

[*¿Todos los trabajadores son socios?*] Sí. Bueno, todos... ahora mismo todos no lo son, porque se deja pasar un tiempo para que se madure antes de decidir si quiere ser socio. Normalmente, cuando ya se lleva un año, se propone a la persona que está trabajando si quiere ser socio. [...] Hasta ahora, todo el mundo que se le ha propuesto ha querido participar en la asociación (E07-A318)

No somos una asociación macro. O sea, no tendemos a que se apunte mucha gente por tener muchos socios. Es más una asociación en la que la gente que esté, los socios, sean socios implicados. No sólo con la cuota, sino implicados con el trabajo del día a día. El ser socio se valora a ese nivel. Igual que hay asociaciones que tienen otra política de que vamos a hacer socios, y tenemos unos socios que son, a lo mejor, más de trabajo, y otros socios que son simplemente de que les mandamos un calendario todos los años y eso... (E07-A148)

Yo entiendo que, en entidades que tengan un gran número de asociados, la política tiene que ser distinta... porque no se pueden tomar decisiones del día a día, a nivel asociativo, con la asamblea de socios todas las semanas. En este caso es distinto, porque los que somos socios somos trabajadores, y los que son socios y no son trabajadores han sido trabajadores o están muy, muy implicados. Entonces es muy distinto. Sí que está muy cohesionado, pero también es por la peculiaridad de nuestra asociación. Una asociación con trescientos, o quinientos mil asociados, es muy distinto. No puede funcionar igual. (E07-A326)

Pues ahora un número exacto no te sé decir, pero seremos unos veinticinco o así, a nivel de pie del cañón. Y luego sí que hay más socios... pero socios, digamos, colaboradores. Hacemos socios digamos ‘honoríficos’ a las personas que colaboran con nosotros: las empresas que acogen a los chicos que tenemos en prácticas y todo eso. (E07-A248)

[*Sobre los socios-colaboradores*] Los otros serían socios... es que no sé exactamente cómo llamarlos... porque socio-socio, a nivel de toma de decisiones, no. Es un socio... como en las fallas el fallero de honor, o algo así: personas que están colaborando con nosotros, nos están ayudando... (E07-A254)

d) “Participar en Espais Oberts”: una estructura para la participación

EF describe una estructura organizativa muy nítida y con unos cauces de comunicación y espacios y niveles de información y decisión claramente delimitados. Lo que ella explicita es que la importancia de esa estructura –que podría parecer muy grande para la entidad- radica en que facilite el que la información de la entidad llegue a todos sus miembros por igual, a la vez que permita que la opinión, propuestas o problemas que todos puedan plantear sean tenidos en cuenta y lleguen también a todos los demás. Es decir: la estructura se legitima como medio necesario para que la entidad sea realmente participativa.

Hay una comisión de formación de formadores en la asociación, y es la que se dedica a ver todo lo que es la estructura del personal a nivel de monitores, estudiantes en prácticas y voluntarios, y luego también a nivel de formación. Se encarga de ver cada año qué se podía hacer, ver qué subvenciones pueden cubrir algunas cosas de las que se pueden hacer... y bueno, pues el tener el contacto con la facultad de Psicología, con Educación Social, con Trabajo Social y con los ciclos de grado medio para todo lo que es el tema de estudiantes en prácticas. Desde allí se organiza todo. Luego las ideas también parten del día a día. Nosotros tenemos la reunión de equipo en cada centro, y en esa reunión se habla de todo lo que tiene que ver con el centro. Eso se traslada a una reunión semanal que hay de los coordinadores de los tres centros, donde se ve a nivel más grande la realidad de la asociación y donde se vacían, digamos, las necesidades que se han visto en los centros. Se vacían allí y de allí se trasladan a la Comisión de Formación de Formadores. Bueno... que tampoco somos tantos, que suena esto a macroestructura... que luego todos nos vemos, y sabemos quiénes somos. Pero sí que hay una estructura para que todo esto llegue. (E07-A62)

Ahora estamos haciendo las Jornadas de Valoración de Programas. Cada centro lo está haciendo unos días, y de ahí van a surgir demandas: desde un programa que le digan 'Yo creo que deberíamos volver a revisar el reglamento de régimen interno'... es una propuesta que se hará. Puede ser ésa como puede ser cualquier otra cosa. Se propone y, si entre todos vemos que es adecuado, se lleva a cabo. (E07-A324)

Se trata de una estructura con una base asamblearia –que actúa como legitimación del conjunto, además de como espacio de cohesión y de debate de las líneas más amplias-, y un funcionamiento cotidiano desde los equipos de trabajo –vividos como el espacio básico de participación de los trabajadores- que se interconectan por medio de un consejo de gestión, en que están representados todos los centros de Espais y que es el lugar que, desde la consulta a los equipos, permite la toma de decisiones más cotidiana. Al ser EF una de las coordinadoras, su perspectiva abarca todo el conjunto y enfatiza su funcionalidad y su valor en la construcción de una organización con planteamientos consensuados y participados por todos: nadie es ajeno a lo que se decide; todos son responsables por igual de Espais Oberts.

La asociación tiene su asamblea de socios, una Junta Directiva... y luego, aparte, está lo que es el Consejo de Gestión, que es el órgano que coordina las actuaciones que se hacen [...] Lo que es la Junta Directiva es más a nivel de organismo formal de asociación, y lo que es la asamblea de socios, también. Y luego, en lo que es la toma de decisiones más del día a día, está el Consejo de Gestión, que somos las personas que llevamos la coordinación de los centros, las reuniones que tenemos semanalmente para llevar la coordinación de toda la entidad. (E07-A242)

Las tomas de decisiones también son sobre cosas que ya están muy trabajadas, es un poco más. Y se informa. A todo el mundo le suele parecer bien lo que se está haciendo, y se sigue. Si a alguien no le parece bien, o propone otra cosa, entonces se plantea. (E07-A264)

Esa condición de la comunicación fluida y encauzada de manera eficaz es fundamental para que todos puedan implicarse en Espais y sentirse miembros responsables de la misma, todos en la misma medida. No se plantea un funcionamiento espontaneísta, sino, al contrario, muy encauzado por los procedimientos de trabajo que permiten un funcionamiento conjunto y cohesionado entre centros –sin disensiones más allá de lo ya decidido como “voluntad de todos”-. A pesar de ello, la misma EF parece aceptar –aunque lo matice después- que desde una posición como la suya –en el consejo de gestión- la toma de decisiones es algo mucho más directo y cotidiano. Por supuesto que se cuenta con la delegación por parte de los equipos, a los que se consulta continuamente. Pero las decisiones las ha de tomar alguien al final.

Las decisiones importantes se toman en el día a día, realmente, porque las decisiones parten desde la reunión de equipo. De la reunión de equipo van a Consejo de Gestión, y cuando hay que tomar una decisión que implica a toda la asociación ya se convoca [...] a la asamblea. Pero un poco la asamblea

delega en el Consejo de Gestión, y un Consejo de Gestión siempre toma decisiones habiendo informado antes y habiendo tenido en cuenta las decisiones del resto de las personas. O sea, la figura de la coordinación no es una figura de toma de decisión directa. No es quien decide sobre las cosas. La decisión se toma entre todos. [...] Si sobre alguna cosa, desde ese marco, no se llega a un acuerdo, es cuando se convoca una reunión más de todos para terminar de decidir. (E07-A256)

Se ponen en común, se habla. Lo que sí que intentamos es todos llevar una misma línea, en todo. O sea... somos centros independientes, pero dependientes. No cada uno hace su gestión, sino que todos hacemos la misma gestión... con la peculiaridad de cada programa, por supuesto. (E07-A266)

Cuando hay posturas muy diferentes, entonces llegar a un consenso es muy difícil. Entonces, a base de mucha negociación, muchas horas y mucha reunión, finalmente llegas a una decisión, a una solución que más o menos satisfaga a todos. Más o menos... porque claro, no es la decisión ni que unos quieren ni que los otros, pero intentas llegar a un punto en el que todos salgan ganando algo y perdiendo un poco también. (E07-A268)

Como una persona que esté abierta al consenso, que esté abierta a la coordinación, a la colaboración, al hablar las cosas, al discutir. Porque todo lo hacemos hablando, entonces tiene que ser una persona que esté dispuesta a llegar a puntos de acuerdo y a trabajar en equipo. (E07-B134)

e) “Todos iguales”: el lugar de la jerarquía

En Espais Oberts no existe una jerarquía, tal como la entiende EF: no existen figuras o posiciones con un estatus más elevado y con capacidades directivas, por encima de la opinión de los socios, ni existe una diferencia de estatus en función de la titulación académica. El principio que hay detrás es la búsqueda de la igualdad como meta, una cuestión de orden cívico. Es cierto que existen diferencias de funciones, y posiciones en el organigrama, pero todas ellas son valoradas por igual –incluso a nivel económico, ya que todos cobran lo mismo-. En ese modelo, la autoridad viene dada por la funcionalidad para el conjunto –por ejemplo, en el caso de EF, se tiene una posición en la estructura que sitúa a la persona en labores de coordinación, con un conocimiento más completo de la gestión del conjunto-, de manera que las aportaciones de cada cual deben ser tenidas en cuenta y valoradas desde esa posición en el organigrama, lo que nos sitúa en un orden industrial. En el fondo, no todo el mundo tiene el mismo acceso a la información, ni todos dedican explícitamente parte de su tiempo a la gestión y a la toma de decisiones estratégicas, lo que EF acaba reconociendo. El papel de los coordinadores, en ese sentido, acaba por ser preponderante. Esto no invalida la tendencia hacia la igualdad, mantenida con un esfuerzo constante, pero la matiza como algo no absoluto.

[La posición de coordinadora, ¿es una posición jerárquica?] Intentamos que no lo sea. Es el objetivo. [...] Por ejemplo, en el centro acaba de entrar un nuevo compañero... entonces, al principio, hasta que te acostumbras a esa realidad, siempre hay la tendencia a pensar que... aunque lo hablemos mucho y eso. Pero sí que intentamos que eso se diluya. Está claro que hay cosas que... tareas, reparto de tareas: hay cosas que mis compañeros no saben al mismo nivel que sé yo, porque no toda la información se llega a traspasar. La mayoría sí, pero no todo de todo, es muy difícil. Entonces, ahí a lo mejor hay alguna diferencia, pero se intenta que... Por eso tanta reunión, tanto... Le damos mucha importancia al tema de la comunicación, de tenernos todos informados sobre todo. Intentamos que se diluya. Pero claro... no todos vamos a Conselleria, no todos vamos al Ayuntamiento. Hemos hecho un reparto de tareas. Yo tampoco estoy todo el día con los chavales. Estoy menos tiempo que ellos con los chavales, a nivel de docencia, y estoy más tiempo con la administración. Pero bueno... es un reparto. (E07-A314)

[Sobre la no influencia del título en los salarios] Tú lo sabes desde el principio y eso es lo que hay: si no te gusta, te vas a otro sitio donde sí que se valore eso. Bueno, se valore... se tenga en cuenta eso, porque valorar sí que valoramos a todo el mundo en lo que tiene. Es que, igualmente, el trabajo de un profesional de la carpintería o de la automoción aquí es el pan nuestro. Si es que nosotros el mayor tiempo lo dedicamos a eso... por ejemplo, en este caso, mecánica. Pues si el pilar aquí es la mecánica... (E07-A354)

El clima que hay, el buen ambiente entre las personas que estamos trabajando. Y luego, la filosofía que lleva detrás la asociación, que es lo que hace que haya un buen clima: que se intente primar por las personas, que intentemos entre todos decidir las cosas, que no haya una jerarquía establecida, que se intente llegar a la igualdad. Aunque nunca llegamos a la igualdad de 'todos hacemos todo', porque no es posible... o a lo mejor es posible, pero no lo hemos conseguido... pero ésa es la tendencia. Una de nuestras bases filosóficas es la tendencia a la igualdad. Lo tenemos escrito y todo, o sea que no es... Y sí que eso me gusta. Me gusta esa forma de plantearse una organización. (E07-B100)

Por otro lado, también existe una diferencia de reconocimiento y valoración en lo que se refiere a la experiencia –veteranía- que hace que la opinión y el apoyo de los que llevan más tiempo se valore como más cualificado. En su caso, cuando EF es contratada como coordinadora, ha de ir asumiendo las funciones poco a poco dada su inexperiencia, para lo que cuenta con el apoyo y la guía de los que llevan más tiempo. En definitiva, estamos ante un dispositivo de compromiso industrial-doméstico: la experiencia laboral, es decir, el paso del tiempo que permite la acumulación del “saber hacer”.

Sí, de coordinación del centro. Sobre todo, en principio, era más de trabajo de PGS: coordinación y docencia en el PGS. Y luego ya, poco a poco, fui cogiendo más funciones. Pero en principio el puesto era de coordinadora. Pero claro, no era coordinadora de repente... llevar todo, sino tutorada por otros compañeros que llevaban más tiempo. (E07-A126)

Claro, siempre hay personas que... hombre, desde luego una persona que tiene más experiencia, que ha trabajado más que tú, que tiene un bagaje mayor que el tuyo, te influye. Te influye, porque confías en que esa persona lo que está diciendo lo dice por algo. Yo creo que nos influye a todos y, por supuesto, aquí igual que en cualquier sitio. (E07-A272)

Si las cosas dependen de uno mismo al mismo nivel que del resto –cada cual en sus funciones-, no existe la posibilidad de descargarse en un jefe que asuma la responsabilidad. Espais comparte con otras entidades sin ánimo de lucro la necesidad de fomentar una ética de la responsabilidad individual en sus trabajadores. En Espais todos son responsables por igual del trabajo, todos son importantes para la organización. El ser así valorado se traduce para ella en una autoexigencia de implicación. Es decir: se es responsable porque se es trabajador, porque se es profesional, porque se es parte de la entidad. En Espais se fomenta la identificación entre lo laboral y lo asociativo, lo que implica que ser parte de una asociación no pueda valorarse con los criterios de un convenio laboral.

Lo importante es que todo el mundo es responsable del trabajo que hace y está igualmente implicado. (E07-A352)

El sentir que tienes que hacer cosas. La responsabilidad, creo. La responsabilidad, tanto en una parte como en otra. La responsabilidad de que hay un trabajo que hay que terminar por plazos, o porque tienes pendiente una cosa con un chaval. O han venido los educadores a hablar de un caso, y es la hora de irte porque además tienes que hacer cosas en casa, pero es muy importante lo que tienes que hablar de ese chaval. [...] Son cosas así que te crean el conflicto de lo que debes dedicar al trabajo o lo que debes dedicar a tu vida privada. (E07-B80)

Es más asociación en la que la gente que esté, los socios, sean socios implicados. No sólo con la cuota, sino implicados con el trabajo del día a día. El ser socio se valora a ese nivel. (E07-A148)

[El sobreesfuerzo de los socios-contratados] Sí, bueno... eso entra también en lo que es la vida en una asociación. Tú ya entras y sabes lo que es eso. Una asociación no es... vamos, un convenio laboral, no. Una asociación no es un trabajo. Una asociación es algo más. Porque, si fuera un trabajo, te estarías dando de golpes todos los días, porque nadie hace las horas que pone en su contrato, y tampoco nadie cuenta esas horas como horas extras, ni el trabajo que a lo mejor haces tú en tu casa... no. Pero que entra dentro de lo que es una asociación, y tú eliges que quieres hacer eso. Si no, sí que sería una frustración constante. Entonces... por una parte sí que es un esfuerzo, porque desde

luego es un esfuerzo, eso es innegable. Pero que es algo que tú eliges: tú sabes en donde te has metido. (E07-A202)

Estos planteamientos se reflejan en la política laboral de la entidad –de la que EF se muestra orgullosa, ya que pretende evitar la precarización de los trabajadores que otras entidades, dada la inestabilidad de las subvenciones, acaban por asumir-. Esta política laboral, en cambio, pretende promover la estabilidad –contratos indefinidos desde los tres años- y equiparar a todos en cuanto a ingresos, ya que, como venimos diciendo, todos son responsables por igual del funcionamiento de Espais.

La política es indefinida. Pero también hacemos tres años de obra o servicio, y posteriormente ya se pasa a indefinido. Esa es la política que estamos llevando hasta ahora. (E07-A332)

[Sobre la política laboral de la entidad] Yo creo que la llevamos con mucho orgullo. A la gente nueva se le explica mucho... mucho, mucho... lo peculiares que somos en ese sentido. Porque, si vienes del mundo laboral, pues... hay jefes, hay contratos, y cada uno cobra en función de su categoría. Aquí no. Aquí todos cobramos igual: cobramos en función de la dedicación, en función de si es media jornada o jornada completa. (E07-A340)

Se cuida a las personas, se cuida que todo el mundo tenga el mismo nivel de conocimiento en todas las cosas. Eso te hace sentirte importante dentro del proceso. Se cuida, dentro de la política de personal que llevamos, que todos somos iguales, todos tenemos la misma valoración a nivel económico incluso. Eso hace que digas 'Soy una pieza importante de este engranaje y tengo que estar en ello'. En momentos en que a lo mejor que estemos más bajos, el toque de atención de tus compañeros es lo que hace que te vayas sintiendo parte de esto... (E07-A404)

Estos planteamientos se enfrentan –aunque no se hace muy explícito- a la realidad de muchas entidades con un funcionamiento jerarquizado, directivo, en que los trabajadores no participan en la toma de decisiones, ni se implican en la entidad como tal, sino que son una mano de obra, a menudo precaria. Y en que las categorías profesionales por nivel de titulación son un criterio de estatus y valoración profesional.

f) “Cuidarnos unos a otros”: el apoyo mutuo y la importancia de las personas

En Espais Oberts es esencial la potenciación del apoyo mutuo: dada la exigencia que implica trabajar en el ámbito de lo social y desde una asociación, EF considera que una clave esencial de Espais es la existencia de una conciencia –de las personas, pero también de la entidad como tal- de que hay que cuidarse unos a otros. Esto es lo que permite hacer frente a las fuentes de estrés que la misma EF define –de las que ya hemos hablado-: contar con la opinión y el apoyo de los veteranos es fundamental para los inexpertos; al igual que es esencial vigilar que nadie se sobrecargue de tareas hasta quemarse en el esfuerzo. Se trata tanto de un apoyo funcional como emocional.

Se habla a veces de pegarse un toque: 'Nos estamos pasando, vamos a relajarnos un poco. Son muchas horas, mucho tiempo. Vamos a ver si conseguimos terminar antes, o a ver si organizamos mejor las reuniones para no estar tanto tiempo'. Sí que nosotros mismos nos vamos pegando toques de atención para que no llegue a ser un problema. (E07-A206)

Yo creo que momentos de quemazón de todos en algún momento hay, sí. Pero no es una cosa generalizada, no hay un malestar general. Hay momentos en que una persona se nota que está sobrecargada, que ha ido cogiendo y ha ido cogiendo... que es un defecto que tenemos muchas veces: creer que podemos con muchas cosas, y luego no es así. Y a no ser que alguien te pare y te diga: 'Cuidado, piensa lo que estás haciendo'... te has desbordado, y te has desbordado. Yo creo que eso... estoy segura que todas las personas que estamos en esta asociación lo hemos tenido. (E07-B86)

Lo que pasa es que... menos mal que somos bastantes y que no todo el mundo y no todos a la vez nos quemamos. Entonces, siempre tiendes [...] a los compañeros, que estamos pendientes los unos de los otros: 'Oye, no pasa nada. Que esto ha salido así, pero acuérdate que el año pasado en este mismo momento estábamos igual, y luego las cosas han ido muy bien. Fíjate que...'. (E07-A212)

Es también labor importante la de coordinación y apoyo entre las personas que estamos. Yo creo que es lo más importante de una asociación, las personas que la forman. Si no nos cuidamos entre nosotros, esto se va... (E07-A216)

Y ese apoyo a las personas se da también en la entidad: si bien EF siente que estar en Espais requiere una disponibilidad horaria flexible, lo que genera tensiones personales, también percibe una contraprestación desde la organización –vacaciones, flexibilidad para tener en cuenta también las necesidades de los trabajadores...-, que pretende cuidar a las personas que están dispuestas a hacer ese esfuerzo. Pero aunque “entre todos” se pretende mantener esa sensibilidad para cuidarse, EF también señala que en este momento ha sido necesario hacer un especial esfuerzo en ese sentido, de manera consciente. En realidad lo que se desprende de su discurso es que ese cuidado más cotidiano tiende a obviarse por la dinámica industrial de intensificación del trabajo, por lo que hay que programarlo o estructurar formalmente medios para procurarlo –encuentros, espacios de diálogo, fórmulas de adaptación de horarios y vacaciones...-.

Como en todos los sitios, hay momentos de conflicto. Pero el ambiente que se vive es bueno. Y además, estamos también ahora con el tema éste de cuidarlo. Hemos tenido temporadas en las que nos hemos distanciado a lo mejor un poquito más, porque te metes en lo que es tu centro y pum, pum, pum... y no nos vemos tanto a nivel asociativo. Y ahora mismo estamos en el momento de 'Vamos a ver si quedamos más, si hacemos por tener alguna comida o algo'... para cuidar ese tema. (E07-A218)

También, en la asociación, lo que sí hemos intentado es que las vacaciones... nos tomamos bastantes vacaciones. No son las mismas que en el ámbito escolar, pero también bastantes. No hacemos vacaciones de todo el mes de Julio y Agosto, sólo Agosto, pero en Navidad sí que hacemos las de Navidad, en Pascuas hacemos las de Pascuas... Porque es que luego hacemos mucho, entonces por lo menos que los días de descanso... (E07-B82)

Ha habido momentos en los que ha habido necesidad, y ha habido gente un par de años que las vacaciones de Agosto se diluyeron bastante... porque el tema del TFIL lo resolvieron cuando lo resolvieron, y si lo queríamos hacer teníamos que coger el mes de Agosto. Pero sí que intentamos cuidarnos también en eso, porque sabemos que en el día a día nos pasamos mucho. Entonces, por lo menos compensar. Y yo creo que sí que sirve de compensación. (E07-B84)

Hay veces que eso se puede frenar antes, y tú vas viendo indicios de que 'Vamos a frenar, vamos a pararnos a ver qué podemos llevar, qué no podemos. Vamos a repartir...' Y hay veces que no te das cuenta, y es cuando te quemas. Pero sí que, creo que te lo comentaba el otro día, intentamos cuidarnos porque sabemos que puede pasar esto... entonces, estamos al tanto. Un poco nos cuidamos entre nosotros: que si algún compañero ve que te estás metiendo mucha caña, entonces: 'Oye, vamos a ver: creo que no llegamos a todo, vamos a replantearnos'. O intentar que 'Yo ahora voy más libre con ciertas cosas, yo cojo esto, déjate esa subvención, ya la hago yo'. (E07-B90)

Y para ello es fundamental generar un ambiente positivo, en que la confianza sea la actitud básica que permita hablar las cosas. Sería terriblemente nocivo, desde su punto de vista, que las cosas no se dijeran con claridad y que los conflictos se enquistaran o dieran lugar a dinámicas “de pasillos” que traiciona la confianza. Todo ello configura un orden híbrido cívico-doméstico en lo que se refiere al clima organizacional, ya que hay que atenerse a los cauces formales para comunicarse, lo que permite mantener los criterios de igualdad de acceso a la información.

Los objetivos [*de los cursos*] son varios: es el mayor nivel de conocimiento de lo que se está haciendo, la mayor preparación... y que también entre los distintos centros nos encontremos y haya también una conexión. Porque, si no, hay personas que nos relacionamos más con los demás por las tareas que hacemos, pero otras que a lo mejor están más en un centro y nos vemos de manera más lejana en el tiempo [...] Además, luego lo típico: la cena, no sé cuántos. Y provocas que haya relación formal entre la gente... y las relaciones informales, que también son muy importantes, sobre todo para lo que es la vida en la asociación. (E07-A52)

Es un clima de confianza y un clima de buen rollo, de estar muy a gusto... de estar a gusto porque, además, pasamos mucho tiempo juntos. Y yo creo que ahora mismo estamos en un momento en que hay bastante cohesión. Con algunas personas que son más recientes, a lo mejor todavía no tienes ese nivel... pero sí que hay un clima de confianza, de que cualquier cosa que surja la hablamos. Y se provoca esto: que si yo tengo algo que no me ha gustado de mi compañero o de mi compañera, de cómo ha hecho las cosas, vamos a decirlo, no me lo voy a guardar... porque guardándomelo no va a ningún sitio: lo hablamos y lo solucionamos. Y eso es lo que se intenta que surja ahí, y eso es lo que hace que las cosas vayan bien. Porque, cuando empieza a haber cosas que no te gustan que tú te vas callando, que vas rumiando, luego se convierten en cosas más graves de lo que eran. Sí se intenta dar solución en el momento que surgen. (E07-A308)

De forma espontánea... y también, quizás, el momento adecuado es el de la reunión de equipo. [...] Que a veces sí que puede surgir en el momento, puedes decir: 'Oye MC, MG o R, esto que ha pasado yo creo que debía hacerse de tal manera o tal...' y se habla. Y otras veces que, a lo mejor, es en la reunión de equipo donde se hace un repaso de cómo ha ido la semana, de cómo ha funcionado, de cosas... y allí surge. Pero sí, vamos... no tenemos por qué esperarnos a la reunión de equipo para hablarlo. (E07-A310)

g) El éxito de Espais Oberts

En el discurso de EF acerca de la eficacia y el éxito de Espais Oberts, se mencionan criterios a tres niveles.

El primero es la facilitación de procesos de inserción, con un criterio objetivo –la consecución de contratos de trabajo– al que EF da menos importancia; y un criterio subjetivo –fundamental para EF–, que es la observación de cambios en los jóvenes, el inicio de procesos personales, valorados mediante un seguimiento de cada uno.

Ése es el objetivo último: si conseguimos que esa persona pueda mejorar en algo su vida, ésa es la eficacia de nuestro trabajo. [...] No es muy objetivo, porque claro, valorarlo... Igual que cuando nos piden índices de inserción. Los contratos es el único índice de inserción que tienes objetivo y medible, y se puede mirar... Nosotros valoramos otras cosas. Es más subjetivo, no es tan medible, pero lo sabemos las personas que estamos. No sé, ahora te puedo poner un ejemplo: estábamos comentando de un chaval que está en el TFIL, está haciendo las prácticas, está haciendo la medida. Está en un centro de reeducación y, durante un tiempo, el centro de reeducación ha tenido una serie de problemas, y les han dado un tiempo de vacaciones a los chavales menos conflictivos que tenían. Este chaval, que venía todos los días del centro de reeducación, venía aquí y luego iba allí: estaba muy controlado, los mandaban desde allí y venía aquí. Pero, durante el tiempo que han estado de semivacaciones, él ha seguido viniendo, y luego ha ido a la empresa. Y en la empresa lo que ha hecho es que la última hora se la escaqueaba: se creía que nadie se daba cuenta, y se iba un poquito antes. Vale, no lo está haciendo todo bien, pero está yendo por su cuenta todos los días a la empresa a hacer prácticas, cuando no tenía ningún hábito. Él vino aquí con una actitud muy en plan 'Aquí estoy yo, y ya veremos...' Y sí, no llega a ser perfecto en todo, pero es que ha mejorado mucho. Para nosotros, eso ya es algo que ha pasado, que ha hecho que su conducta se modifique y que él aprecie otra serie de cosas. Y sí que está cumpliendo mucho. (E07-B118)

[¿Qué aporta Espais a la sociedad?] Pues aporta todo su trabajo, lo que hace con los jóvenes. La salida que le está dando a muchos jóvenes que, año tras año, están viniendo a nuestros centros. Y que a lo mejor un año los casos que cuentas no son para salir en periódicos... pero sí que, año tras año, se va trabajando con chavales que van saliendo de situaciones muy difíciles y que van encaminando sus vidas. No es que digas que el cien por cien de los jóvenes que pasan por Espais se encauza, no... El cien por cien no, pero un porcentaje alto sí que encuentra una vía de inserción. (E07-A284)

El segundo criterio de éxito es una gestión sin errores ni incidencias, que dé cuentas adecuada y verazmente; a la vez que realiza una búsqueda eficaz de medios de financiación complementarios que den mayor autonomía a Espais para seguir su criterio y mantener sus objetivos.

Que no haya habido ninguna incidencia. No incidencia en... porque incidencias hay siempre. Pero incidencia de que algo no esté bien hecho, de presentar algún papel que no esté en condiciones o que hayan tenido que denegarte por alguna cuestión que no sea... Hay minoraciones, por ejemplo, por las becas, porque no todos los chavales asisten todos los días. Pero eso entra dentro de lo normal. Que no ha habido errores. [...] Y luego, que si viene una inspección se encuentra a los chavales en su sitio, y no se encuentran un centro fantasma, o cosas así raras. Que, si han dado dinero para inversión, está ahí la inversión... (E07-B126)

El tercero es el desarrollo de una trayectoria solvente de la entidad, reconocida desde fuera –especialmente desde la administración-, y que le otorga un prestigio y una percepción de seriedad, especialización y profesionalidad. EF manifiesta una conciencia de la diferencia entre Espais y otras ESAL a este respecto. Sobre esta última cuestión cabe destacar que EF aprecia el papel que la lógica del reconocimiento –reputación- juega en la lógica de los proyectos. No se trata del peso de la opinión del gran público –es decir, la fama, lo que nos situaría en el mundo del renombre-, sino de una reputación que es un dispositivo de compromiso entre los órdenes de la opinión y doméstico, que se vincula en cierto sentido con el orden conexionista: se trata de ser conocido en un entorno próximo de actores capaces de identificar los criterios de grandeza que Espais maneja en su labor. Una reputación que hay que mantener ante determinados espectadores clave, especialmente de la Administración, que son los que pueden abrir puertas a Espais. Por ello genera valor para la entidad en el entorno conexionista –forma parte del capital de Espais- y le permite garantizar dos cosas: la sostenibilidad en la financiación y un cierto espacio de autonomía –una menor dirección externa en sus acciones-. Todo ello es fundamental para sobrevivir en un entorno en el que predomina la dinámica de proyectos.

[Qué valora la administración de la entidad] Me imagino que la trayectoria, el buen hacer de otras ocasiones. El que tú hayas gestionado bien un programa supone que tú ya tienes una fama, digamos, dentro de ese departamento. (E07-B124)

Con Educación, en los últimos años estamos en relación con un inspector con quien nuestra relación es muy buena, que valora el trabajo que hacemos y que lo entiende como algo diferente a lo que hacen en otros programas. Entonces, pues muy bien: viene, rellena sus formularios, sus cuestionarios... pero también a él le resulta fácil venir aquí, porque ya sabe que no somos una entidad nueva y no tiene que estar explicando lo que tienen que hacer en cada cosa. Porque todo se va repitiendo: no han cambiado prácticamente nada en cuanto a papeleo desde que se inició. (E07-B130)

Este tipo de dinámica de la “reputación” también influye en la relación con otros actores, como ocurre con las empresas ante las que Espais actúa como aval –aunque con un tono que no se sitúa en el paternalismo-, y con las que existe una relación ya larga: para afrontar los prejuicios que acompañan a los jóvenes con los que trabaja Espais es preciso un respaldo de alguien conocido, con el que exista algún vínculo de confianza. En cualquier caso, esto implica una concepción fundamentalmente doméstica –valor de la confianza y del conocimiento mutuo-, aunque se sea capaz también de utilizar el capital de reputación acumulado, como apoyo adicional, especialmente si la relación con la empresa es reciente.

No lo entienden como PGS, lo entienden como un curso de mecánica. Algunos sí que saben lo que es, tampoco nosotros insistimos demasiado en que es un PGS. 'Vienen de Espais, los de mecánica'. [...] No vamos vendiendo que éste es un Programa de Garantía Social. Es que muchas veces no se han llegado a conocer suficientemente los Programas de Garantía Social en todo este tiempo. Y, en todo caso, lo que se conoce es más bien despectivo, es peyorativo [...] La Garantía Social... como que ha tenido dificultades, o que es un chaval que no ha funcionado (E07-B144)

En la relación que tenemos ahora mismo con las empresas, yo creo que lo mismo les da que venga del ciclo formativo o que venga de nuestro centro. [...] Nosotros no vendemos el que nuestros chavales vayan a hacer prácticas como 'Vamos a darle una oportunidad a estos chavales'. No, son unos chavales que hemos formado y que vienen a hacer sus prácticas. (E07-B150)

En general, a partir de estos criterios y de lo comentado en los puntos anteriores, vemos cómo el valor que EF da a Espais Oberts se puede contraponer a las dimensiones que se critican en otras instituciones: casos de deshonestidad; falta de profesionalidad –entidades “amateur” o que solo cuentan con buenas intenciones-; realización de actuaciones puntuales, que no permiten un seguimiento de procesos –como en su experiencia como orientadora en un sindicato-; gestión inadecuada –errores, no justificación, despilfarro...-; falta de un criterio propio de intervención, o de una trayectoria propia reconocible, o de especialización en algún ámbito –querer abarcarlo todo, en función de dónde lleguen las subvenciones-; inexperiencia; desimplicación de los socios, ajenos a la entidad, cuya base –macro- no cuenta más que como “paganos” -perversión del sentido del asociacionismo-, con una dirección ajena a esas bases que no deciden nada; funcionamiento jerarquizado, directivo, no participativo...

2.7.4. Objetivos y criterios de éxito educativo

a) Educar para saber estar en el mundo

Pese a su énfasis en resaltar las potencialidades de los jóvenes, EF revela en su discurso que los objetivos de su acción educativa vienen determinados por una serie de carencias de aquellos: inmadurez; falta de constancia ante las dificultades; falta de dinamismo y hábitos de participación –lo que implica la necesidad de guía y acompañamiento en el proceso-; falta de autonomía; falta de responsabilidad necesaria para mantenerse en un trabajo; falta de hábitos adecuados al entorno laboral y presencia de hábitos y comportamientos inadecuados -desorden vital-...

Después de cada visita se hace la evaluación de cómo les ha ido, qué les ha parecido, qué les ha gustado más, qué les ha gustado menos. Y bueno... hay muchas en las que se enfadan porque han tenido que andar muchísimo... y a lo mejor es un cuarto de hora lo que han andado, o cosas así. Pero bueno, sí que vemos que es positivo: que también se mueven, que cogen el autobús, que nos vamos aquí o allá. Un día coges el tren, otro día el metro. Eso para su autonomía, para que conozcan Valencia, para un montón de cosas sirve. (E07-B40)

Mantenerse buscando es muy importante. La constancia, para ellos... es muy difícil el ver que 'Tengo que buscar trabajo durante mucho tiempo'. No lo ven como un trabajo, el buscarlo. Aunque lo digamos mucho: 'El buscar trabajo es un trabajo'. Se desaniman. (E07-B54)

Este panorama plantea que los objetivos educativos han de centrarse en potenciar el desarrollo personal para solventar tales carencias: desarrollo de la madurez, de hábitos

personales -puntualidad, asistencia, orden vital, limpieza, método de trabajo...- y habilidades sociales –autocontrol, respeto, comunicación...-, modificación de conductas inadecuadas, trabajar la definición de metas personales y de los medios para alcanzarlas –de acuerdo con criterios adultos-... Ya que se trata de jóvenes que muestran un cierto exceso de domesticidad⁴⁸ –no saber ir más allá de su entorno cotidiano-, parte de la labor a realizar con ellos ha de prepararles para moverse en ámbitos menos protegidos⁴⁹. Se trata de modificar el comportamiento de los jóvenes para saber adaptarse y estar en un entorno social adulto, lo que supone el uso de criterios domésticos, así como para comprender y adaptarse a las rutinas productivas, lo que se sitúa en el plano del énfasis industrial que EF hace sobre los procedimientos. Todo ello planteado con la finalidad de mejorar las vidas de los jóvenes. Esto plantea que el nivel de conocimientos –básicos o del oficio-, siendo importante, es secundario frente al desarrollo personal. Es, además un planteamiento que se opone a cualquier tipo de perspectiva académica⁵⁰. En definitiva, este enfoque educativo muestra una comprensión de la disciplina que la muestra como un dispositivo de compromiso doméstico-industrial: se trata de un entrenamiento para “saber estar” en el trabajo, lo que incluye una dimensión de “saber hacer”: la que se refiere a las rutinas productivas y a los procedimientos que caracterizan el entorno laboral y que hay que aceptar e interiorizar para una adaptación eficaz.

La carencia de este tipo de hábitos. En la escuela no han funcionado porque no les ha motivado la escuela... o no sabemos muy bien cuál es la causa de todo, pero la cuestión es que no tienen unos hábitos cogidos. O tienen unos malos hábitos adquiridos, que es el de ‘Me quedo hasta las tantas viendo la tele y me levanto cuando me viene’, o ‘Me voy por ahí con los amigos y me quedo hasta muy tarde’. Es más un hábito de levantarme tarde. La asistencia... ‘Vengo cuando quiero’. O ‘En clase no me lo tomo como un reto y voy a intentar llamar la atención’. Una serie de comportamientos que han ido aprendiendo o han ido haciendo en la escuela porque para ellos, en ese momento, tenían que responder así. Y, claro, de la noche a la mañana, por venir a un curso, no van a cambiar. Son cosas que hay que ir cambiando a lo largo de todo el proceso: ayudarles a madurar, a plantearse metas, a distinguir metas que son realistas de las que no lo son, metas que son a corto y metas que son a largo plazo... Eso no es cuestión de un área del curso, sino el trabajo del día a día, que está impregnado en todo: desde que MG les está explicando algo de mecánica, y está de cierta manera haciendo énfasis en estas cosas... Eso lo utilizamos mucho en las tutorías individuales, en las asambleas... Aquí, como es algo en lo que nosotros trabajamos, es un fundamento de nuestro trabajo, va saliendo en todo. No porque sea FOL se da todo lo del trabajo en FOL, sino que es en general. (E08-B68)

Tiene más peso lo educativo. Lo formativo tiene importancia, porque no nos olvidamos que los estamos preparando para ser mecánicos o aprendices de mecánicos y para lo que es una empresa... y eso es real, van a una empresa a hacer prácticas. Entonces también tenemos unos objetivos de que ellos lleguen sabiendo unos mínimos... Pero que no nos preocupa... Ahora, en este TFIL, hemos enviado a unos chavales con un nivel de conocimientos bajo cero, que si hubiésemos hecho un poquito una criba no iba nadie, o iba sólo uno, un chaval nada más. Pero les hemos enviado a todos. Hemos hablado con las empresas, les hemos explicado que este curso tenía menos horas... Porque claro, están acostumbrados que les enviemos chavales del PGS, que es mucho más tiempo de trabajo, y nos preocupaba el nivel de conocimientos, y también los hábitos que tampoco estaban del todo trabajados. Y bueno... más o menos ha funcionado. Ha habido chavales que sí que se han cogido a la marcha de las prácticas... y han aprendido más cosas, han consolidado lo que ya habían aprendido y ha funcionado bien. Por eso te digo que sí que es importante la formación, pero lo que más valoramos, y nuestro proyecto de trabajo, va encaminado a lo que es educativo. (E07-B70)

⁴⁸ Es decir, en ellos observamos un desarrollo pervertido del orden doméstico, que impide su adecuada maduración para la sociedad al retenerles en los espacios limitados en que ellos se sienten más seguros.

⁴⁹ Aunque la misma actuación de Espais Oberts es en ese sentido contradictoria –ya que adoptan algunas medidas protectoras, como impartir el graduado escolar en su entidad, para facilitar la asistencia de los chicos, que se muestran más reacios a cursarlo en las EPAS.

⁵⁰ El discurso enfatiza la importancia de la innovación metodológica, lo que es coherente con el rechazo de un planteamiento clásico de las disciplinas académicas; pero al observar el grado de innovación desarrollado, éste tampoco parece especialmente significativo.

Pero sí, eso es lo que trabajamos. Por eso nuestro objetivo no es tanto que sepan muchísima mecánica, sino que sepan los hábitos para mantenerse en el puesto de trabajo: que aprendan a ser puntuales, que aprendan la importancia de la asistencia, que aprendan la importancia del orden, la importancia de llevarse bien con los compañeros, del respeto a los compañeros y a los jefes, y el trato con los clientes. Y luego lo demás ya lo irán aprendiendo en la empresa. Que sepan un poquito para entrar, ya que se vea que saben... y lo demás ya es el día a día. (E07-A386)

Sí, porque los hábitos no los tienen. Si no los adquieren aquí... Sí que hay un salto entre lo que es formación y lo que es empleo, y ellos son conscientes, y dicen: 'Esto yo lo hago aquí porque esto no es un trabajo. En la empresa lo voy a hacer de otra forma'. Pero no es del todo cierto. O sea: que, si no se levantan para venir aquí, allí se levantarán varios días, pero es probable que luego vuelvan al hábito anterior de quedarse dormido y no llegar pronto. [...] La asistencia, la puntualidad, y lo que es el respeto a los compañeros y en general... o sea, el trato con las personas: cómo llevarlo, lo que son las habilidades sociales... Y luego el método de trabajo: orden, limpieza y método. Esto en el aspecto de mecánica... que en todos es necesario, pero en automoción es muy importante. Eso es en lo que más insistimos. (E07-B64)

Para que tales procesos sigan adelante, es fundamental la cuestión de la motivación: que los jóvenes vean el por qué de las actividades, dinámicas, materiales, visitas... Es decir mostrarles su utilidad para la vida cotidiana o el mundo del trabajo, aportando actividades y ejemplos desde su realidad, de su vida. Especialmente, EF considera que la motivación para estos jóvenes está muy ligada a lo laboral. Porque motiva y ayuda a solventar necesidades. Por ello todos los procesos mencionados se plantean de manera central –no exclusiva– desde ahí: la necesidad de aprender y desarrollar hábitos, habilidades... para poder adaptarse al entorno del trabajo. Se trata casi de un entrenamiento para ello, más que un aprendizaje de técnicas del oficio.

El que ellos vean muy directo todo, con ejemplos muy prácticos, que salgan los ejemplos de ellos. Ellos no han buscado trabajo en muchos casos, porque son muy jóvenes. Pero amigos y familiares seguro que sí, entonces es intentar que salgan los ejemplos de la vida. Y luego, lo que hacemos también para ese contacto con la realidad es que todas las semanas organizamos una visita que tenga relación con los contenidos que hemos dado durante la semana. (E07-B36)

El objetivo profesional, que eso se trabaja a nivel teórico, digamos, las primeras sesiones, pero es que se va trabajando de forma transversal a lo largo de todo el curso. Porque no todos los chavales vienen aquí porque quieren aprender mecánica o ser mecánicos. Hay muchas motivaciones por las que llegan los chavales. Sí que una mayoría es por eso, y el objetivo profesional casi te va a marcado por lo que vas haciendo. Y otros que sí que se va a trabajar con ellos para ver qué es lo que quieren (E07-B60)

Principalmente se encamina hacia lo que es el trabajo... o hacia la reinserción educativa, pero sobre todo hacia el mundo laboral [...] Sí, porque les interesa más a los chavales. Porque en la situación en la que se encuentran, y ante ya una historia larga de fracaso académico, el volver hacia lo educativo no les motiva. Sí que hay muchos casos que sí entran en lo que es educativo, pero sobre todo hacia lo laboral. También por necesidad de los propios chavales, que económicamente necesitan hacer cosas. Y luego, estando ya en el ámbito laboral, pues todos los temas de dinero por los que a lo mejor pueden entrar en otro tipo de conductas cercanas a la delincuencia, o que sean conductas delictivas... pues también se evitan. Porque muchas veces no, pero sí que es una línea... El chaval tiene unas necesidades económicas que no son a lo mejor para comer, que son para otras muchas necesidades que tienen y que, si no las pueden conseguir de manera legal, pues las consiguen de manera ilegal. Entonces... (E07-A290)

Por una parte está la motivación de los chavales: que les encanta, por lo menos a priori. Lo que es decir 'Voy a destripar una moto y tal', eso les gusta, porque o lo han hecho o lo pueden hacer o... (E07-A386)

Y luego hemos encontrado una conexión buena con el tejido empresarial a través de los servicios rápidos, que nos proporciona puestos de trabajo adaptados a lo que nosotros les podemos enseñar: que no se les da una mecánica de alto nivel, sino una mecánica muy básica que se basa sobre todo en lo que son los repuestos, el recambio, los filtros, el cambiar neumáticos, reponer piezas... Que eso no supone unos conocimientos muy altos: supone una base, el tener un poquito de práctica y luego ya

poder empezar a trabajar. Allí, en estas empresas, no necesitan un mecánico muy cualificado: necesitan un chaval con ganas de trabajar que sepa algo de mecánica. Y eso es lo que tenemos. Bueno... lo de ganas de trabajar varía. (E07-A386)

Sobre todo intentar que ellos vean la parte práctica de por qué estamos leyendo un texto o por qué estamos haciendo las cuentas de matemáticas. Lo aplicamos siempre mucho a la mecánica: muchas facturas, muchos pedidos. Que ellos vean que no estamos sumando pollos y gallinas, sino neumáticos, llantas y aceites y que es necesario saberlo. Sobre todo que le vean la utilidad, en la medida de lo posible. Luego también que lo vean a nivel de vida cotidiana. Sí que a lo mejor puedes engancharles diciendo: 'No estamos dando más matemáticas de las de siempre, sino que esto os hace falta porque vais a tener que hacerlo en el taller'. Y ésta también es una forma. (E07-B34)

Todo lo que hacemos en el centro va encaminado a esa inserción. FOL se llevaría la parte más teórica que trabajamos aquí, pero luego, en las tutorías individuales que se tienen con los chavales, todo va dirigido a conseguir y mantener un trabajo, a cómo debe comportarse en el puesto de trabajo para que eso se mantenga. De hecho, el objetivo fundamental de este centro es la adquisición de hábitos y el desarrollo de habilidades para poder funcionar, como un primer paso, en el trabajo. (E07-B60)

Estos procesos encaminan a los jóvenes hacia itinerarios de inserción en espacios laborales poco cualificados –se da una adaptación entre el nivel del PGS y las necesidades de ese sector-. Pero EF plantea que, si bien es difícil colocarse –es precisa la constancia-, iniciar el proceso abre posibilidades de desarrollar un itinerario ascendente de carrera, mediante el aprendizaje en el puesto de trabajo –desde el puesto de aprendiz-. Parece interesante resaltar esta postura, ya que está poco presente entre los educadores de PGS, que no suelen contemplar posibilidades de movilidad ascendente para sus aprendices, que van dirigidos a permanecer en un mercado laboral precario e inestable. No se trata de que EF no sea consciente de esa realidad precaria hacia la que van los jóvenes que salen del PGS –expresa que lo tienen asumido, porque es lo que hay-, sino que destaca y transmite la potencialidad que ve en los jóvenes si el proceso sale adelante. Este enfoque supone un planteamiento híbrido entre lo doméstico y lo industrial, al plantear un proceso o trayectoria tradicional en el oficio, que se aprende “desde dentro”, mediante la acumulación de rutinas progresivas.

Yo siempre intento transmitirles que no es fácil: que no es que terminen el curso y al día siguiente van a tener trabajo, que eso no es así... pero que parten de una situación provechosa, que es que son muy jóvenes: que tienen dieciséis años, y eso es un valor en alza en el mercado laboral. Entonces... que van a encontrar trabajo, y que lo único que tienen que hacer es ser constantes. Que, si van haciendo, si van buscando y dando todos los pasos posibles, de alguno le llamarán. Sí, incidirles en eso. Luego, en el tema específico de mecánica, sí que les explicamos que la formación que aquí les damos va dirigida a ser aprendiz. Que es posible y que, de hecho, es lo que necesitan muchas empresas. La formación que les estamos dando a ellos es muy aplicada a lo que la empresa necesita. (E07-B46)

Nos dirigimos no a concesionarios de alta gama, sino a lo que son servicios rápidos, que es con los que trabajamos, porque ahí el nivel de conocimientos que quieren es el nivel de conocimientos que les damos a los chavales: la reposición de elementos y pequeñas averías. No se trata de rectificar un motor, ni de hacer ninguna cosa mucho más complicada [...] ¿Se estropea una rueda? Cambio una rueda. ¿Se estropea tal? Pues cambio tal. Que no es arreglarlo, es simplemente saber cómo montarlo. A ellos les enseñamos a eso. Tampoco es mucha dificultad en la diagnosis, porque creo que la parte más complicada es la de saber diagnosticar dónde está la avería. Y en todos estos talleres la diagnosis ya te viene dada por el cliente prácticamente, que va a cambiar una serie de cosas. Entonces, ese nivel de conocimientos, que es un poquito más elevado, no les hace falta. Y luego allí, cuando estén trabajando en el día a día, es donde van aprendiendo más cosas. Y, de hecho, van ascendiendo los chavales: empiezan de aprendices en los talleres de servicio rápido, y van buscándose la vida, y acaban en concesionarios y sabiendo más cosas. (E07-B48)

Últimamente sí que ha habido bastante salida. Lo que pasa es que los trabajos no son estables: son pequeños contratos, y vuelven a Orientación Laboral y están un tiempo, y encuentran otro trabajo, y vuelven otra vez, y... [...] Es algo que se asume como que es lo que hay, porque es así: es una

realidad. Es normal... la estabilidad en el trabajo la conseguirán a lo mejor dentro de unos años, y lo mismo tampoco, porque van a ir cambiando. [...] Eso se ha asumido entre todo el mundo: que es algo que está ahí y que, nos guste más o menos, lo hemos aceptado todos. (E07-B54)

b) Educar desde los jóvenes: la confianza y el “enfoque positivo”

Hay que trabajar desde el refuerzo de lo positivo que tienen los jóvenes, resaltar sus logros, su potencial, aunque después haya que señalar o sancionar errores. EF relaciona la experiencia de fracaso de los jóvenes en la escuela con un sistema sancionador, que expulsa a los problemas y a los que los provocan sin trabajar con ellos. En cambio, en Espais las sanciones son algo instrumental para conseguir objetivos educativos, no para librarse de los problemas. EF pretende asumir el conflicto y no excluir los problemas o seleccionar a los más capaces o menos problemáticos, como hacen otras entidades. Estos planteamientos se enfrentan a los enfoques más punitivos que resultan excluyentes e impiden iniciar procesos –como indica EF sobre la escuela.

Lo que es también importante es el refuerzo. Lo encontramos fundamental, el dar el mayor apoyo posible. El dar el apoyo emocional también. El... cómo decirte... la aceptación del chaval: el confiar en la potencialidad de cada uno de los chavales, en las posibilidades, en que pueda hacer cosas. O sea, siempre buscar el lado positivo. Hay realidades negativas, por supuesto, y hay que trabajar con ellas, pero siempre desde lo positivo. Encontrar lo positivo y, desde lo positivo, te digo primero lo que haces bien y luego intento ver eso que no estás haciendo tan bien cómo lo podías cambiar. Intentando no recriminar en exceso, no ser excesivamente punitivos. Que, por supuesto, hay unas normas y hay que cumplirlas, y si no hay una serie de sanciones. Pero no es lo principal, sino al contrario. Siempre intentamos partir desde la recompensa antes que desde el castigo (E07-A288)

Se trabaja, se habla con el chaval, se plantean los compromisos, se habla con la familia en los casos en los que vemos oportuno. Hay casos en los que es mejor no meter a la familia, porque la familia está en una situación que tampoco es la mejor, no es el mejor mediador. Hay veces que no lo conseguimos, y al final sí que tiene que ser expulsión también... pero se han dado cien patadas antes, y eso es lo último. Es la última decisión, y la que más dolor de tripa nos causa a todos, porque es lo que no queremos: lo que queremos es trabajar con él y, si no está aquí, no trabajamos con él. (E07-B160)

Desde lo que podemos considerar una concepción doméstica de lo educativo, EF considera que hay que partir de la comprensión de la realidad del joven y la confianza en sus potencialidades –recordemos lo dicho sobre sus posibilidades de futuro-. Hay que contar con ellos, adaptando a su realidad y personalizando al máximo las intervenciones –de ahí la importancia de que los PGS mantengan un currículum flexible-, y facilitando una cierta complicidad “no permisiva”, de manera que sientan que pueden contar con y confiar en sus educadores, que les procuran apoyo instrumental y emocional. A partir de ahí, y con un acompañamiento adecuado, habrá que trabajar la potenciación de su autonomía y autocontrol.

Centrados en el individuo, en la persona. Como cada persona es un caso, cada uno tiene unas necesidades, cada uno parte de una situación, nos adecuamos a cada una de estas personas. Lo que vale para un chaval no vale para otro. (E07-A288)

Lo importante es que les llene lo que estás diciendo. Preparar unas clases que estén adaptadas a las necesidades del grupo, que entiendan de lo que estás hablando y que puedan verle una utilidad a lo que estamos haciendo. A partir de ahí, confeccionar unos materiales que sean fáciles, que sean accesibles y que sean motivadores. (E07-B34)

Junto a todo esto, hay que destacar la aparición de un discurso “normalizador” –al hablar de las prácticas- que busca minimizar el peso de los prejuicios sobre los jóvenes: los PGS no constituyen, desde el punto de vista de EF, otra oportunidad para los que han fracasado, ni Espais se presenta como aval paternalista sobre ellos; ella se lo plantea –al menos de cara al exterior- como una formación que implica realizar unas prácticas para prepararse para el trabajo. De hecho, Espais Oberts se presenta como un centro de formación en mecánica. Otra cuestión que incide en esa línea de la “contención normalizadora” del discurso, es que EF –y por lo que ella dice, tampoco lo hace Espais- no entra a valorar ante terceros los motivos que han causado la situación de estos jóvenes, a diferencia de lo que hacen la mayoría de los sujetos, que mantienen argumentos explicativos al respecto.

En la relación que tenemos ahora mismo con las empresas, yo creo que lo mismo les da que venga del ciclo formativo o que venga de nuestro centro. Sí hay alguna diferencia, pero es que luego nuestros chavales han hecho más prácticas que los del ciclo formativo. Luego los ven ellos trabajar. Cara a la empresa yo no veo que sea ningún problema ni ningún obstáculo que vengan de un PGS, pero también porque los han conocido. A lo mejor si se conociera más, si se supiera más que son aquellos chavales que no han superado los objetivos de la secundaria, aquellos chavales que proceden de tales problemáticas... los que están en PGS, pues a lo mejor les pararían un poquito los pies. Nosotros no vendemos el que nuestros chavales vayan a hacer prácticas como ‘Vamos a darle una oportunidad a estos chavales’. No, son unos chavales que hemos formado y que vienen a hacer sus prácticas. Que no han continuado en el colegio porque son chavales que son inquietos, necesitan tal, pero no entramos en ninguna valoración más, porque a nadie le importa. (E07-B150)

c) Medios técnicos para el acompañamiento de procesos

En el discurso encontramos un énfasis relevante en la necesidad de poner medios eficaces para acompañar los procesos de crecimiento de los jóvenes. Es decir, estamos ante un dispositivo de compromiso doméstico-industrial. No se trata solo de relacionarse con los chicos; esa relación no puede ser algo improvisado, sino que tiene que estar mediada por procedimientos que garanticen la obtención de los resultados.

Para EF el criterio de éxito educativo no puede ser algo puntual, del tipo del número de contratos. Ha de tenerse en cuenta el proceso, el día a día, la evolución y el cambio –de hábitos, conductas, relaciones, etc.-. Es fundamental para ello el seguimiento y el acompañamiento de esos procesos. Este planteamiento se opone, en la experiencia de EF, a las prácticas que ella misma denomina de “paracaidismo”: actuaciones puntuales, a ciegas, sin criterio ni seguimiento de procesos –ya que no se generan-, y que plantean procedimientos ineficaces.

Porque era cada día en un sitio, con gente nueva... Entonces la orientación laboral se llevaba de otra manera desde el INEM, se daba de otra forma. Las acciones, las charlas que dábamos, eran en plan paracaidistas, porque aparecíamos allí y la gente tenía que venir obligada, y los grupos no se hacían... no se hacían en grupo, sino que se citaba a la gente, y lo mismo llegaba uno de dieciséis años que acababa de hacerse la tarjeta que un señor de cuarenta y cinco que estaba hasta las narices de todo. Y claro... yo era bastante jovencita y había situaciones que... Recuerdo en Játiva, que venía toda la gente de La Costera, y gente que estaba muy curtida ya de trabajar y muy quemada del ámbito textil, de empresas que... Recuerdo una en particular que eran todo hombres de cuarenta y cinco años, super quemados... Pero bueno, aprendí mogollón, aprendí mucho *[risas]*. Ese primer año fue duro. [...] Había algunas que eran talleres, pero lo que más hacíamos eran charlas aisladas. Y luego había también sesiones individuales... que las individuales, pues bien. Pero cuando era una charla así que llegabas, incluso también cuando eran talleres... Luego, para el taller el mismo grupo se iba seleccionando: ya se quedaban... iban viniendo los días siguientes a quienes les apetecía venir... o quien más miedo tenía al INEM, no sé. Era un poco así. Pero vamos, que aprendí mucho... mucho. (E07-A112)

La relación entre los educadores y los jóvenes ha de permitir que estos perciban claramente que los educadores muestran un interés por sus vidas; que perciban una atención especial, de implicación, pero sin que se plantee un estatus de igualdad o de “colegas”: cada cual ha de estar en su sitio, aunque no sea el sitio “típico”, al que los jóvenes están acostumbrados en su experiencia escolar –“el típico profesor que imparte sus conocimientos y se va”-. Pero el educador ha de ejercer como tal, lo que implica actuar como guía, referencia, contraste y apoyo del joven, rol propio de una comprensión doméstica del proceso educativo. Esto supone, para EF, que no ha de mostrarse sin más “como es” o como se siente en cada momento, ya que su conducta va a ser tenida como referencia por los chicos.

Es muy importante, porque no es relación profesor-alumno... aunque para ellos es profesor-alumno. Es decir: nosotros sabemos que es más, pero a los chavales no les damos la impresión desde el principio de que somos colegas... porque no. Eso hay que diferenciarlo siempre: si no, lo único que hacemos es confundir a los chavales. Tienen que tener muy claro que aquí somos unos educadores y ellos unos chavales que están aprendiendo y que se están formando. Pero no en el plan de formador de 'Llego y suelto mis contenidos, intento que te lo aprendas y no me importa el resto de cosas', sino en el papel importante... Es la relación informal en los descansos, en los almuerzos, en el mismo trato en la clase: que se note que nos importa lo que están haciendo, lo que les está pasando. Cuando llegan por la mañana, si les vemos una cara un poco rara: '¿Qué te ha pasado? Vamos a hablar. Cuando quieras puedes hablar conmigo'. Que vean que hay una atención especial, pero sin ser su colega. Eso también lo marcamos mucho entre nosotros, y nos trabajamos mucho ese tema. Porque es fácil caer en el colegao, porque estás a gusto con los chavales. Hay quienes te caen peor, quienes te caen mejor... Hay una relación de que estás hablando con ellos mucho, salen temas y tal... pero sin olvidarnos que nosotros estamos como educadores, no somos sus amigos. Aunque sí que está la faceta de un poquito más de amistad, pero no amigos en el sentido... no. Tú tienes tus amigos y luego están los chavales (E07-B72)

Las habilidades de comunicación son importantes. Tiene que relacionarse con el equipo, y luego con los chavales. El poder llegar a los chavales, el tener esa facilidad para crear una confianza con los chavales y que los chavales se sientan a gusto con esa persona. Principalmente eso. (E07-B136)

Por otro lado, cuando EF afirma tener claro que asume un rol de educadora y no de amiga, va más allá de la clave doméstica mencionada arriba –importancia de las relaciones, cada cual en su sitio–, para destacar la importancia de que la relación sea profesional antes que afectiva, lo que se sitúa en una lógica industrial: no hay que dejar que las inclinaciones afectivas afecten al proceso educativo, ya que quitan imparcialidad y profesionalidad a la relación.

Esa relación es un proceso de aumento de confianza y progresivo acercamiento y apertura a la comunicación: los resultados se notan al final, en el seguimiento, cuando los jóvenes vuelven en busca de apoyo –instrumental o emocional– porque sienten que pueden contar con él.

Pero al principio no es llegar y decir: '¡Ay, qué gente más maja!'. A lo largo del tiempo lo vas viendo. Hoy, de hecho, lo comentaba con MC: que en el TFIL que ya estamos terminando, que la semana que viene terminamos, el grupo es de otra forma. Están aquí como en su casa y ves que no es como al principio, que era 'Nosotros y el centro': ahora están aquí a gusto, están contentos. Se les ve que sí. Pero claro, es un proceso. Y algún chaval se pierde en el proceso. Pero la mayoría sí que lo siente así. De hecho, luego siguen viniendo un montón. Terminan los cursos y nosotros sí que mantenemos siempre la relación de orientación laboral: les llamamos por teléfono y ya quedamos con ellos para búsqueda de empleo. Algún chaval encuentra trabajo y ya va haciendo su camino. Pero siempre, aunque estén trabajando, vienen: el que viene con su coche... que se acaba de sacar su carné de conducir, tiene el coche, se lo enseña a MG: 'Mira lo que me he comprado'. El que te viene con el contrato que le han hecho: 'Míramelo, EF, que de esto no estoy seguro de lo que me han puesto'. Para

dudas que tienen, o simplemente chavales que se pasan para vernos: '¿Cómo estáis? Hoy tenía libre y...'. Utilizan mucho los días que tienen libre en el trabajo para venir, y eso yo creo que es muy importante. 'Hoy tenía médico y he terminado pronto. Como no tenía que volver hasta esta tarde, pues digo: 'Voy a pasar a ver cómo están éstos''. O sea, que sí que hay relación: una relación que nosotros la buscamos, y otra relación que la buscan los chavales (E07-B74)

Pero, como hemos apuntado antes, ese proceso de acompañamiento requiere de la puesta en marcha de procedimientos eficaces. La profesionalidad de EF está firmemente anclada en las técnicas y en los medios –propios de la experiencia, la trayectoria y la especialización de la entidad- para alcanzar sus objetivos. Así, el relato de la acción educativa se centra de manera relevante en esas técnicas y actividades, más que en cuestiones como el talante educativo, el ejemplo, etc. Y se opone a la cuestión de las buenas intenciones.

En este sentido, se hace referencia al uso del refuerzo y la sanción para la modificación de conductas; a la elaboración de fichas y materiales estructurados, que actúan como guía del aprendizaje y que han de ser motivadoras y accesibles; al principio metodológico del dinamismo en la variación de las actividades; al planteamiento de visitas vinculadas a actividades prácticas propias de las diferentes materias –matemáticas, FOL, conocimiento del medio, aprendizaje del oficio...-; al uso –curiosamente- moderado de dinámicas de grupo –poco adecuadas en principio a los grupos con los que se trabaja-, a la necesidad de preparar bien y estructurar las clases de manera adecuada al grupo, etc. Por lo que se refiere a la metodología de evaluación, y pese a que los criterios de éxito van más allá de la cuantificación, sí que existe un procedimiento estructurado de valoración del progreso, de carácter industrial –aunque se utilice para valorar criterios de tipo más doméstico-, que supone el uso de procedimientos estandarizados de registro tras cada actuación –“rellenar la hoja”- y su valoración en reuniones trimestrales.

Todo lo que es a nivel de motivación, o el refuerzo... lo que es, en técnicas de entrevista, lo que aprendes de la aceptación incondicional, de la escucha activa. Todas estas cosas, que eran para técnicas de entrevista pero te sirven para todo. (E07-A32)

Lo importante es que les llene lo que estás diciendo. Preparar unas clases que estén adaptadas a las necesidades del grupo, que entiendan de lo que estás hablando y que puedan verle una utilidad a lo que estamos haciendo. A partir de ahí, confeccionar unos materiales que sean fáciles, que sean accesibles y que sean motivadores. [...] Sí que a lo mejor partes con la idea de 'A ver si hacemos las dinámicas de grupo, hacer juegos...'. Y también los utilizamos, pero dosificados. [...] Funcionan los chavales mucho mejor con fichas estructuradas, de fácil solución, que no sean muy seguidas, con un poquito de lectura, un poquito de ejercicio, otro poquito de lectura, con dibujos, con flechas, con... intentar cambiar cosas. Y de vez en cuando sí que hago alguna dinámica, porque sí que es interesante para ver cómo ellos interactúan y para que se conozcan mejor y para que hagan cosas distintas. Pero no pensar que la dinámica de grupo es la panacea [...] Sobre todo intentar que ellos vean la parte práctica de por qué estamos leyendo un texto o por qué estamos haciendo las cuentas de matemáticas. Lo aplicamos siempre mucho a la mecánica: muchas facturas, muchos pedidos... (E07-B34)

2.8. Análisis del caso E08: JG

JG tiene poco más de 40 años y una larga trayectoria profesional en el oficio de la calderería y la carpintería metálica. Hijo de un obrero no cualificado emigrado a Alemania en los años 60, toda su infancia, su juventud y su formación profesional se desarrollaron en ese país, hasta que optó por regresar a España a principios de los 90. Casado y con dos hijos, vive en un pueblo fuera del casco urbano de Valencia, desde donde se desplaza diariamente para trabajar en *Afany* de ocho a dos. Hace tres años que ejerce las funciones de formador de específica en el PGS de Afany, con un contrato por obra y servicio que finaliza al terminar los nueve meses de duración del curso. JG tiene homologada la titulación equivalente a maestro de taller de calderería, y completa sus ingresos por las tardes con diversos trabajos como autónomo o como profesor en cursos de formación ocupacional.

2.8.1. Profesionalidad y sentido del trabajo

Nos encontramos ante el discurso de un trabajador que valora mucho su oficio, cuya adquisición es un logro personal, fruto de su esfuerzo, tiempo y dinero, y del hecho de haber sabido aprovechar las oportunidades de aprendizaje que ha tenido. Ese proceso de aprendizaje es leído como inversión que debe rentar a la empresa –la profesionalidad supone productividad- y por medio de ella al trabajador. El desarrollo de esa profesionalidad, además, está vinculado a la apertura al cambio, no de manera indiscriminada, sino para progresar en alguna de las dimensiones desde las que valora ese desarrollo: salario, categoría profesional –responsabilidades, autonomía...- y calidad de vida, aspectos todos ellos que no han ido evolucionando a la par.

El trabajo, leído como un medio de vida, es además una necesidad personal: para JG es importante hacer algo productivo con su tiempo, no malgastarlo. Por ello disfruta con su oficio, no sólo haciendo las tareas correspondientes, sino viendo sus resultados.

Todo este discurso, como vamos a ir viendo, se vincula a una articulación entre un orden industrial avanzado, propio de un sector poco rutinizado, en el que se ha desarrollado el itinerario de aprendizaje de JG, y el orden flexible que aparece como contexto de su posterior historia laboral, al que debe adaptarse. Algunos de los rasgos que comentaremos le ayudan a funcionar en un entorno por proyectos, mientras que otros no cuadran en él –sin que esto suponga que desarrolle ningún tipo de crítica hacia ese entorno-.

a) Inversión personal y categoría profesional

Para JG, el trabajo es un medio de vida. Hay que trabajar para ganarse la vida, porque “nadie nos regala nada”. Y eso implica la existencia de un nivel de remuneración digno y suficiente. Pero, además, para él es importante “hacer cosas”, estar ocupado, aprovechar el tiempo. Para él es importante que lo que se hace cada día tenga sentido, y eso equivale a hacer algo productivo, con resultados. Pero además, desde su gusto por el oficio

adquirido, JG espera que su trabajo “merezca la pena”, que su realización –en la medida de lo posible- sea interesante o satisfactoria; es decir, que le motive y que no sea demasiado dura.

Lo primero, por muy bonito que sea y todo, es un medio de vida y ya está, porque nadie nos regala nada. Eso, lo primero, para mantener y tirar adelante mi familia, para mí lo primero es eso. Además, es una cosa que hago muy a gusto. Me satisface si logro algo. Yo no puedo estar todo el día en casa sin hacer nada. Las vacaciones me parecen muy bien. Una semanita con la toalla cara al sol aguanto, pero tiene que acabar el día y tengo que haber hecho algo productivo. Algo para decir: ‘Hoy ha cundido el día, he hecho esto y ha salido bien’. Tengo que tener eso un poquito todos los días. Que tenga sentido el estar ahí. (E08-B210)

Todo ello se concreta en una serie de claves que mueven la historia laboral de JG, en la que hay cambios muy relevantes. Esas claves, en definitiva, son: el gusto por el oficio – es decir, por hacer las tareas propias del mismo-, el nivel salarial –o de ganancias económicas- y la obtención de unas condiciones laborales que aúnen la comodidad con la autonomía –siempre dentro de la profesión-.

Un buen profesional, en este sentido, es una persona a la que le gusta su oficio, que lo domina, capaz de desarrollarlo con autonomía, que es productivo –y por tanto rentable para su empresa- y que es reconocido con la “categoría profesional” correspondiente, lo que incluye un salario digno, unas funciones adecuadas a su formación y unas condiciones de trabajo satisfactorias. En su discurso se repite continuamente la idea de que su preparación y experiencia ha supuesto el desarrollo de un capital humano que le habilita para desarrollar trabajos de determinada “categoría profesional”. Este concepto se refiere a trabajos con un nivel de responsabilidad, que requieren tener criterio profesional y una cualificación técnica y que suponen dirigir el trabajo de otros menos cualificados –se opone, por ejemplo, al trabajo en cadena, que él define como “para tontos”-. En ese sentido, como veremos más adelante, participa de una crítica a la rutinización industrial. Identifica el trabajo que reconoce su categoría profesional con un trabajo “menos pesado”, en el que “no tienes que agacharte”, con más responsabilidades técnicas y sobre el personal: “Es más de bolígrafo y de responsabilidad”. El reconocimiento económico también acompaña esa definición.

Sí, todo dentro de la rama del metal, pero en la categoría que yo buscaba. En la Ford, por ejemplo, pero allí me ofrecían trabajo en cadena, y digo: ‘Yo no he estado estudiando para ponerme en cadena ahora, hacer faena de tontos, poner un tornillo, quita y pon’. Yo no, yo sé algo más que eso. Sé un poquito de inglés, el alemán creo que me sobra y sé algunas cosas. Entonces, yo busco algo dentro de una categoría económica o categoría profesional. (E08-A60)

A veces lo piensas: ‘¿Qué hubiese pasado si me hubiera quedado en Alemania? ¿Qué hubiese pasado si hubiese ido a Madrid a la otra empresa? ¿Y qué hubiese pasado si hubiera entrado a la Ford?’ Porque muchos decían: ‘Si entras, entras en cadena, pero tú con tus estudios y con los idiomas que sabes... Gente así en la Ford sube como la espuma’, me decían. Pero... no tenía ganas de eso; quería... una libertad. Yo, ocho horas encerrado no podía estar. Yo, ocho horas en una empresa, en una fábrica... no. Y en el gas era un poquito de encargado; era una categoría profesional acorde a mis estudios lo que buscaban. Estaba de encargado, mandaba la faena a las cuadrillas, lo que tenían que reparar... luego salía yo con un vehículo de la empresa a ver todas las obras y a llevar el mantenimiento en la canalización. Y eso estaba bien. Compaginabas un poquito de despacho con la calle. Estaba bien. No eran ocho horas clavado en un sitio delante de una máquina y hacer y hacer... Eso lo aguantas dos o tres días. Yo más, ya no. (E08-A88)

El discurso de JG revela una trayectoria que se describe como basada exclusivamente en el esfuerzo personal, generando un “activo” propio, por el que no debe ninguna lealtad institucional a las entidades en que se ha desarrollado. Esta concepción

añade un nuevo matiz a lo que sería un discurso de tipo industrial más clásico, al indicar una concepción más individualista que corporativa: JG no se considera, en ningún caso, una pieza en un sistema.

Así, la obtención de su “categoría profesional” ha supuesto para JG una inversión considerable, en lo que se refiere a su tiempo, esfuerzo y dinero. Por ejemplo, el curso de maestría, así como la realización de otros cursos formativos de especialización, supuso para él un esfuerzo y un ejercicio de constancia: lo hizo trabajando y costeándose de su propio bolsillo. En cualquier caso, ese itinerario es una inversión en sí mismo, que según piensa JG –en línea con los planteamientos del Capital Humano- debería posibilitar una rentabilidad, al menos en alguno de estos tres ámbitos: salario, función profesional –autonomía, responsabilidades y funciones adecuadas a su cualificación, que implican un paso del ámbito laboral del taller o la obra al del despacho- y calidad de vida –trabajos menos cansados, menos perjudiciales para la salud, con un horario adecuado...-

Yo aparte de eso, por las tardes-noches hice cursillos de soldadura. Ya sabía, pero quería tener alguna homologación. Hice varias homologaciones, que me lo costaba yo. A la empresa no había manera de sacarle nada y claro, buscando cursos subvencionados y eso, pues no... Me lo costé yo siempre. Saqué varias homologaciones y luego presenté esas homologaciones a la empresa a ver si había algún beneficio para mí, y no había nada. Después se aprovechaban: que buscaban un soldador homologado en una central nuclear para soldar, o en un puente... ‘Señor G. vaya usted, por favor, que usted lo tiene’. Cuando me saqué lo de la maestría, igual: ‘Coja estos cuatro equipos y salga a obra’. Y yo: ‘Bueno, yo soy uno como ellos’. Y claro: ‘Sí, pero usted es maestro y usted lo sabe’ (E08-A52)

Y claro, económicamente... Cuando acabé presenté los papeles, el aprobado y todo eso y dije: ‘Mire, soy esto. Si hay una vacante en una sección, qué menos que los que nacen de la empresa y que lo han mamado todo desde un principio y saben cómo funciona, pues qué mejor que poner a uno así’. Pero no, cogieron a uno de fuera, de la calle, y al maestro también, y les pusieron en esa sección. Claro, ves detalles y yo: ‘Por lo menos, que me hagan encargado’. No que sea jefe de sección con esa titulación y esa categoría profesional, pero por lo menos de encargado... y un poquito económicamente también. Pero siempre: ‘Es que ahora no, es que...’ (E08-A54)

Si llevas casi treinta años levantando toneladas todos los días... que la obra en Alemania, las construcciones, son muy pesadas... eso quema mucho. Se hace muy pesado. Por eso en aquel entonces yo quería estudiar un poco para coger otra categoría profesional. Que también podía haber sido el camino de la docencia. Podía haber sido como jefe de sección en un departamento, que ya es otro nivel profesional, ya llevas el personal, la responsabilidad del trabajo... Lo que llevaba yo aquí en la compañía de gas, que era el encargado de canalización, luego tenía el otro jefe encima y luego tenía las cuadrillas, los operarios. Entonces claro, es una categoría profesional que está muy bien. Que no tienes que agacharte, ¿entiendes? No tienes que coger el pico y la pala, es más de bolígrafo y de responsabilidad. Aquel ritmo a mí se me hacía cada vez más pesado. Entonces veías a los jefes ésos, a los encargados y a los maestros y decías: ‘Para llegar a hacer esto, ¿qué tienes que hacer?’ ‘Pues tienes que hacer esto y esto. Estudiar esto’ Y yo: ‘Si él ha podido, ¿por qué yo no? Tampoco tiene por qué ser tan difícil. El no ya lo tengo, que no tengo nada que perder’. Entonces es intentarlo. Que te sale, pues bien; que no, pues no has perdido nada. (E08-A102)

Sin embargo, en su experiencia en Alemania ese esfuerzo no resultó rentable, no dio beneficios a JG en su empresa que, además, se aprovechaba de esa formación sin ofrecer a cambio un reconocimiento en categoría o sueldo. La falta de perspectivas de mejora en ese sentido implicó para él un conflicto y una necesidad de cambio: buscar alternativas que hicieran rentable esa inversión.

Igual decían: ‘Como este es tonto, lo tenemos igual y no nos cuesta’ [*risas*]... y claro, los tontos se acaban. Yo me he sacrificado un tiempo, a mí estos estudios me han costado dos millones de pesetas de aquel entonces, de mi bolsillo... y claro, yo he invertido dinero, un capital, en mí y yo quiero sacarle rendimiento algún día, económicamente o en una categoría profesional. Entonces yo tenía casi los treinta años, y me casé al año siguiente; entonces digo: ‘Yo necesito algo, si no no interesa. Yo tengo que cambiar, si en esta empresa no puedo hacer futuro, me sabe mal dejármelo después de trece

años, pero yo tengo que cambiar profesionalmente'. No estuve ni un año. Y encima veías detalles, que había obras y enviaban a cuadrillas que las semiacababan, y después quedaban restos de trabajo, y 'Ve tú, JG, coge a dos y acaba la faena'. Entonces... '¿Yo qué hago aquí? ¿Hago mi función y tengo que acabarme los restos de los demás, que hacen...? ¿La faena bonita y limpia de montar cosas la hacen los otros y tú tienes que rematar...? No, no, yo tengo que cambiar profesionalmente; aquí ya no veo yo futuro...'. Y me salió trabajo aquí en Valencia. (E08-A56)

Por ello, desde las claves que hemos señalado, JG ha ido tomando decisiones estratégicas que le han llevado, primero a formarse –mediante la inversión personal ya señalada- hasta el nivel de maestría, y segundo a cambiar de país y de trabajo –incluso a asumir el reto de mantener un negocio propio-, como veremos en el siguiente punto.

El concepto de “capital personal” y la consideración de la formación como una inversión constituyen un dispositivo de compromiso entre los órdenes mercantil, por un lado, y conxionista e industrial, por otro. Este dispositivo se escora más hacia lo industrial cuando se lee como acumulación de saberes de carácter técnico –y no, por ejemplo, de cualidades personales como activos laborales- que posibilita la especialización, aspectos que aparecen con mucha claridad en el período formativo de JG. En cambio, se inclina más hacia lo conxionista cuando se vincula a la idea de la empleabilidad, más amplia y relacionada con una experiencia polivalente y que “abre puertas” a nuevas oportunidades, acepción más presente conforme se incrementa la experiencia de movilidad laboral de JG, que se va introduciendo en un entorno flexible al que debe adaptarse. En cualquier caso, el discurso parece decantarse más por la primera acepción, de tipo industrial.

En definitiva, el discurso de JG muestra la reemergencia de lo mercantil en las relaciones laborales: la venta del capital personal en el mercado laboral y la individualización del contrato –frente a la negociación colectiva propia de un compromiso industrial/cívico- sitúan su discurso en un punto intermedio entre lo industrial “clásico” y lo conxionista, lo que hemos definido como “industrial avanzado”.

b) El desarrollo profesional: entre la disposición al cambio y la búsqueda de estabilidad

El itinerario de JG tiene un componente importante de tensión entre la movilidad y la búsqueda de una estabilidad. La experiencia de movilidad es muy significativa, incluyendo la emigración de sus padres siendo él niño, y su vuelta a España siendo adulto, tras haber desarrollado toda su vida –y aprendizaje profesional- en Alemania. Se trata de cambios muy grandes que implican dejar atrás la vida hecha. JG está respondiendo así a un mundo flexible, asumiendo hasta cierto punto, como veremos, la fórmula de inversión de la ciudad por proyectos: no tener apego a lo estable, a lo que ata a un lugar, porque dificulta moverse –que es lo que les pasa a los pequeños en el orden conxionista- y porque puede hacer sufrir si se producen pérdidas o rupturas. Pero todo ello se describe desde una experiencia –especialmente su historia formativa y comienzos laborales- muy inserta en un orden industrial.

El oficio de mi padre era lamista, tenía su propio taller en Madrid. Luego emigró a Alemania, en el boom de los 60 de la emigración. Yo nací aquí y a los dos años emigré a Alemania. Eso que van primero los hombres y luego llevan a las familias. Yo me he criado en Alemania, he estudiado ahí, he ido al colegio, luego he estudiado y luego hice maestría también ahí, como estudios superiores en Alemania. (E08-A2)

Estuve trece años trabajando en la empresa: empecé con los tres años de aprendiz, luego me contrataron y seguí trabajando ahí. (E08-A28)

Yo me considero una persona bastante flexible y que se adapta a lo que ve, a lo que tiene y a lo que le viene. (E08-A92)

Así, tanto los cambios como la experiencia migratoria o el proyecto de ser autónomo matizan el orden industrial de justificación de su experiencia laboral con un orden más flexible propio de los proyectos, que implica disposición al cambio y asunción de riesgos, siempre buscando un objetivo. Esto no significa que el orden que fundamenta su discurso sea conexionista, sino que se produce una adaptación a un mundo flexible desde una experiencia industrial. En ese sentido, valores propios de un orden industrial –estabilidad y rentabilidad de la eficacia- conviven con otros de carácter conexionista -libertad e iniciativa-.

Pero los riesgos de estas decisiones se asumen en la medida en que se está buscando unos objetivos, que se plasman en un proyecto de cambio –sea un proyecto migratorio o, más adelante, un proyecto de empresa-. Y uno de esos objetivos es, al final, el de la estabilidad, aunque siempre supeditada a la obtención de un trabajo adecuado a la categoría profesional. JG busca una estabilidad geográfica –reducir la movilidad en el trabajo, poder ir todos los días a comer a casa-. Pero para conseguirla en condiciones está dispuesto a realizar cambios radicales –como la emigración o el cambio de trabajo-, aunque desde la seguridad que otorga la convicción de que la oferta de trabajo en esta profesión es grande, especialmente para alguien de su nivel de profesionalidad –es decir, para alguien que cuenta con un capital humano como el suyo-.

Fui a Madrid, me presenté allí en una empresa de microchips, la ATIT. Me presenté, hice una selección, pasé unas pruebas; y aquí en la compañía de gas en Valencia también. Me puse a trabajar en la compañía de gas, y luego me llamaron de Madrid también. Como ya estaba harto en Alemania de 'hoy aquí, mañana ahí', de estar en el montaje y siempre fuera de casa, dije: 'Pues estoy aquí en Valencia, y todos los días a comer y a dormir a casa'. Y no me fui a Madrid y me quedé aquí. Luego me monté la empresa... (E08-A62)

Querían hacerme fijo y todo y dije: 'No, quiero montar mi empresa'. También era una pequeña ilusión mía. [...] Un poquito tenía el chip: '¿Y si me monto una empresa? Yo tengo que probarlo'. Me vine aquí a España, empecé en la compañía de gas y estuve año y medio, y mientras iba montándome el taller, y mirando, y preparando... Y luego ya fue la decisión. (E08-A64)

El cambio, en la experiencia de JG, tiene lugar a pesar de los elementos de arraigo: tiempo en la empresa –doce años- y arraigo local, ya que implicó movilidad geográfica –retorno a España-. El hecho de que se tratara de una decisión muy seria -no solo cambiar de trabajo, sino también de país- requirió de JG un ejercicio de flexibilidad y de aligerar el peso o influencia de las ataduras. Triunfar en el mundo flexible exige ese sacrificio. En su decisión, esos elementos de arraigo no actúan como un lastre –fórmula de inversión de la ciudad por proyectos- que impida poner medios para alcanzar las metas profesionales. JG trata de estar bien en su trabajo, pero sin desarrollar un apego por él –porque pueden echarlo o puede interesarte un cambio-. En su caso, un cambio para conseguir un objetivo: desarrollo de su carrera profesional, y mejora económica y de calidad de vida –trabajo menos pesado-. La búsqueda de ese objetivo requiere poner los medios para conseguirlo: primero invertir en sí mismo –una formación que aumente sus alternativas- y segundo hacer rentable esa inversión, en la misma empresa o cambiando de trabajo, de forma que se maximice esa rentabilidad.

Y tomé esa decisión. Tienes que tomar una decisión muy seria, claro, que te vas de un país. Te vas de un país que es el país tuyo, donde te has criado y donde tienes hecha la vida. Tenías el futuro... y claro, no es que esté muy bien el entorno social en España. En aquel entonces estaba peor. Dices: 'Voy a tomar una decisión', y me vine para acá. Encontré faena. Tenía cinco sitios para elegir aquí en España. (E08-A58)

Así, frente al peso de las raíces en su empresa y en su país, se impone el abrir posibilidades de futuro: tiene varias ofertas de trabajo a elegir que le acercan a sus objetivos. El hecho de tener varias alternativas también actúa como un factor de seguridad – vinculado a la polivalencia y al valor del capital humano desarrollado- que atenúa el riesgo de la decisión.

Sin embargo, los proyectos iniciados para obtener sus objetivos no siempre salen como se pretendía. En este sentido es interesante la valoración que JG hace de su experiencia como empresario autónomo, que refuerza la idea de que, pese a su historia de movilidad, JG no es uno de los grandes de la ciudad por proyectos. Como hemos comentado, entre los cambios asumidos en su búsqueda para rentabilizar sus inversiones y crecer en calidad de vida –especialmente en autonomía- está el montar su propia empresa: una decisión llevada a cabo de forma estratégica –se va organizando mientras trabaja por cuenta ajena-. Esta experiencia ha sido larga –trece años-, por lo que no se puede hablar de fracaso. Pero en su valoración JG muestra que, pese a haber vivido con ese trabajo, no ha conseguido lo que pretendía en el orden de la mejora en calidad de vida, ya que le ha supuesto un alto coste personal. Trabajar como autónomo, nos dice, supone un incremento de exigencia y de responsabilidad con respecto a los trabajos por cuenta ajena: la situación de autónomo supone que “cada cliente es un jefe”, de forma que no se puede delegar en un jefe que asuma la responsabilidad última. Y si las cosas van mal no hay un sueldo asegurado. Por ello, “ser autónomo no es tan bonito como parece”. Genera cansancio y estrés; son muchas horas de trabajo al día –lo que no se “refleja a fin de mes”-, no existe seguridad económica –hay meses buenos y malos, lo que no compensa- y es muy difícil desconectar. Por el contrario, si se trabaja para una empresa, se tiene una mayor estabilidad, hay un horario estipulado y las horas extra se pagan; existe una garantía económica de cobrar una cantidad determinada a fin de mes, y se puede delegar responsabilidades en los jefes, lo que ayuda a desconectar cuando se termina la faena. El único compromiso del trabajador es hacer bien su trabajo, como un buen profesional. En definitiva, la experiencia de este “proyecto” no le resulta rentable, desde sus parámetros, valorando más el trabajo que depende de otros –pequeños de la ciudad por proyectos-. Vemos que en la valoración final se plantean algunas conclusiones que están en conflicto con lo expuesto al hablar de la idea que JG tiene de “categoría profesional”.

A veces te sobra dinero, a veces te faltaba dinero. Es como todo. Como cualquier empresa, me imagino. Tienes tus altibajos y bien, pero llega un momento que dices: 'Mira, yo hago más horas que un tonto: sábados, domingos, presupuestos...'. Luego tienes familia... y de qué te sirve un mes que tengas quinientas mil pesetas y luego vengan gastos y la faena sea floja y no saques ni para gastos. Entonces buscas una estabilidad, dices: 'Vamos a ver...'. Luego están los que no pagan... también los hay, demasiados. Y dices: 'Me lo dejo y busco otra cosa'. Luego salió esto y dije: 'Lo voy a probar'. (E08-A76)

No es decir que no tengas jefe. Tienes muchos más jefes, porque cada cliente es un jefe. Cada cliente es como un jefe. Yo lo veía un poco de esa manera: 'No tengo nadie que me mande, que me tenga que levantar a las siete de la mañana, ni cuándo tengo que acabar y si quiero descansar o echarme una siestecita, también'. Pero claro, los clientes mandan: 'Ven a mi casa a las ocho de la mañana', que si a las nueve de la noche te llaman por una urgencia, que si... Entonces, claro de empleado dices: 'Yo no, llama al jefe'. Claro, tú no puedes decir que no, estás un poco obligado. Bueno, sí puedes decir

que no... un domingo o algo, que ha reventado una llave de paso, porque me he dedicado a la fontanería también... (E08-A82)

Ya estaba bastante aburrido. No me molesta hacer horas, porque siempre he hecho horas por un tubo. Hasta veintisiete horas sin parar he trabajado porque era necesario; pero claro... a final de mes, de alguna manera se tiene que reflejar. Si dices que a final de mes no va a ser mucho más tampoco, para qué tengo que hacer doce horas todos los días, si esto trabajando ocho horas en una empresa lo tengo también y no tengo ninguna responsabilidad y no me caliento la cabeza. Simplemente si me envían a hacer un trabajo, hacerlo lo mejor posible, cumplir y ya está. Acaban mis ocho horas y me voy a casita y acabo el trabajo y desconecto. De otra manera, pues no. Eso de ser autónomo a veces no es tan bonito como parece. (E08-A84)

Después de toda esa experiencia, con sus cambios y contradicciones, parece que el trabajo como maestro de oficio en el PGS le está permitiendo a JG hacer una síntesis satisfactoria de sus objetivos. Por eso su trabajo actual en el PGS le parece un buen trabajo. Por un lado, es un trabajo que le gusta, ya que le permite desarrollar algunos aspectos de la profesión ligados al grado de maestro, que no había podido realizar. Por otro lado, le satisface el ver que los chicos se colocan –se obtienen resultados, frutos, se es productivo, en un cierto sentido- y sobre todo el ver que saben –y que se lo reconozcan en las empresas-. Y, por último, le parece un trabajo cómodo, sin el estrés que provoca el tener que mantener un ritmo productivo, y sin las complicaciones y responsabilidades del trabajo autónomo. Además, trabajar en esto le renta en calidad de vida – aunque no económicamente-: más comodidad, mejores condiciones y horarios, menor estrés y mejor salud –trabajo menos pesado-.

Luego, yo me enteré por uno que trabajaba también para mí, que la novia en aquel entonces trabajaba aquí de educadora, que se iba el maestro de taller. Y así, hablando y hablando, pues: 'Che, te podías colocar ahí'. Y ya que lo has estudiado dices: 'Che, me gustaría ejercer alguna vez'. Hice algunas entrevistas y tuve la suerte de empezar aquí. (E08-A4)

De momento, rentándome en lo que es calidad de vida, sí. Rentándome económicamente, pues no [...] Económicamente, la verdad es que no, pero de momento en calidad de vida, sí. Tengo un buen horario, que es de ocho a dos. No es lo mismo estar sentado aquí, no ensuciarte las manos, entre comillas -y entre comillas el estar sentado aquí-, que estar en un taller o en una obra, hasta la rodilla de fango, agachándote, con cosas de peso, quemándote... Entonces, en ese aspecto, en calidad de vida, he mejorado mucho. Mucho. En salud también. (E08-A100)

El hecho de enseñar su oficio al que no sabe ya es un factor de satisfacción, ligado a su gusto por el mismo. Y actuar de maestro de oficio le permite ver los resultados de su trabajo: el que no sabía hacer, aprende; es un trabajo que sirve para algo. Es productivo, aunque no tiene la tensión de mantener un ritmo de productividad que se tiene en la empresa, lo que se debe al tipo de trabajo desarrollado y al enfoque de la entidad, aspectos de los que hablaremos más adelante.

Era un poquito el tema de ejercer, de transmitir esos conocimientos que has adquirido por estudios, por experiencia, y transmitirlo a otros chavales. Cuando yo tenía aprendices y cuando estaba en Alemania, que ya de oficial te asocian a un aprendiz que te ayude y tal, y le explicas y le enseñas, y ves la ilusión que tiene esa persona que tiene ganas... Y le tienes ahí, no sabe nada y después de pasar por tus manos sabe hacer algo, pues me ilusionaba. Digo: '¡Qué guay! Esto de enseñarle es una cosa que has visto que ha tenido una productividad, que ha servido para algo'. Eso a mí me molaba. Y después de haberlo estudiado, pues mira... una posibilidad muy buena para empezar a ejercer alguna vez. Por lo menos haberlo probado. (E08-A90)

Y ¿qué me satisface? Pues cuando se acaba el curso y se colocan todos. A mí, colocar a diez de quince, personalmente son los frutos que recojo yo. [...] A mí me satisface mucho si un empresario me dice: 'Este sí sabe, está muy bien preparado'. A mí personalmente me hace mucho. (E08-B208)

Por otro lado, para JG la autonomía en el trabajo es un signo de profesionalidad. El momento cultural en el que se forma y el sector en el que desarrolla su actividad le predisponen en contra de los esquemas tayloristas, expresando una crítica a la rutinización y a la monotonía de las tareas, como elementos que provocan alienación y descualificación⁵¹. En cambio, parece valorar más otras estrategias de gestión del trabajo propias de un modelo industrial avanzado, incorporando cuestiones como el trabajo en equipo, la variedad de tareas, la autonomía, la creatividad... Estas claves actúan como elementos que facilitan la adaptación a un entorno flexible.

Así pues, la capacidad de asumir responsabilidades, de tener criterio propio y de que se confíe en él por parte de la empresa, forman parte de su forma de ver la profesionalidad. Por ello le satisface que en su actual trabajo en el PGS se le otorgue capacidad de tomar decisiones en su terreno, sin interferencias –nadie le dice qué y cómo dar las clases-. Máxime porque tras sus experiencias en otras empresas no esperaba ese nivel de autonomía. En el PGS él decide desde sus criterios: por un lado profesionales, por otro teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral –el contacto con el mundo de las empresas del ramo le permite ver las necesidades y adaptarse-. De alguna manera, esto implica que tiene en cuenta lo que interesa a las empresas –por ejemplo, gente más flexible y polivalente, lo que le lleva a diversificar el temario hacia el tratamiento del hierro-, de las que sí existe una dependencia.

Nadie me dice qué tengo que dar, cómo lo tengo que plantear, cómo tengo que dar lo que son las clases, aquí en el taller los ejercicios... Eso creo que cada uno es lo suficientemente profesional para saber qué es lo que interesa a una empresa, qué es lo que quieren saber. Entonces claro, como estamos en contacto con empresas, pues... Siempre se ha dedicado esto más al aluminio; el hierro nunca se daba y siempre nos decían lo mismo: 'Deberían saber algo de hierro'. Porque la mayoría de las pequeñas empresas tocan aluminio y hierro. Que sean más flexibles, más polivalentes. Ya hace unos años hemos introducido en el primer trimestre este módulo de hierro (E08-B42)

El principal inconveniente de este trabajo es el bajo salario, que supone que ha de realizar trabajos complementarios –siempre del oficio- por necesidad, ya que sin ellos tendría problemas económicos en casa para llegar a fin de mes. Esa dedicación extra supone una tensión con su dedicación al aprendizaje y a lo personal y familiar. En definitiva, JG echa de menos un buen sueldo y más tiempo libre, lo que permitiría una mayor calidad de vida. Porque tener una familia requiere buscar condiciones de estabilidad y controlar el tiempo para poder dedicarse a ella⁵². Esta cuestión se alinea con las críticas a los abusos de la racionalidad industrial –la intensificación productiva como freno a la calidad de vida-, en el sentido de señalar la necesidad de generar dispositivos que permitan delimitar las esferas

⁵¹ Estas claves críticas parecen compartir ligeramente algunas claves de la crítica artista al orden industrial (Boltanski y Chiapello, 2000). En cambio no aparece en el discurso de JG ningún indicio de crítica de tipo social, aspecto en el que el discurso es más conformista.

⁵² Es significativo señalar que JG muestra un importante grado de compromiso con el trabajo y con la familia, lo que le separa de un perfil más conexionista. Hay que recordar que Sennett (2000) vincula la flexibilización laboral a un debilitamiento del compromiso con el trabajo, así como de los vínculos familiares y locales. Ésta no parece ser la situación de JG, pues en su orden de prioridades sigue siendo relevante el mantenimiento de estos vínculos –aunque hay que tener en cuenta que este énfasis lo realiza después de una historia de alta movilidad-. Pero también hay que considerar cómo Boltanski y Chiapello (2000) señalan que trabajos de alta temporalidad, pero con un alto nivel de cualificación, permiten la existencia de altos niveles de compromiso. En ese sentido cabría entender que el elemento esencial que mantiene el compromiso de JG sería el interés intrínseco del trabajo, más que las condiciones o el contexto laboral.

temporales personal y laboral. Estas críticas implicaron en su momento un compromiso cívico-industrial, pero vuelven a encontrarse sin solución en los entornos flexibles. Aunque el problema de JG es descrito más en términos de crítica al orden industrial clásico –el tiempo de trabajo no deja espacio a otros ámbitos de la vida– que en como crítica al orden conexionista –es decir, la queja de que cualquier ámbito de la vida pueda vincularse y capitalizarse desde lo laboral–.

En cualquier caso, el discurso acerca de la calidad de vida podría vincularse a una desactivación del compromiso cívico-industrial –en que la redistribución de los beneficios de la productividad es entendida como un asunto colectivo–, desactivación que en el orden industrial avanzado de JG se vincula con la mercantilización de las relaciones laborales: la redistribución de los beneficios de la productividad es un asunto individual, que cada cual negocia y capitaliza como puede⁵³, tanto en el sentido de aumentar el propio capital humano –es decir, beneficios “reinvertibles”– como en el sentido de aumentar la calidad de vida –es decir, beneficios “disfrutables”–.

En estos momentos estoy dando por las tardes un curso de FPO ocupacional, que acaba este mes. Si no por las tardes... pues he dejado una clientela buena... (E08-A104)

Sin estresarme. Un día que no tengo yo ganas, pues digo que no, que quiero prepararme algo para aquí o simplemente que quiero pasear con la familia, o lo que sea. Sin estresarme. Mi trabajo principal es éste; y éste es el que tengo que hacer bien hecho. Es con el que me he comprometido y el que me gusta hacer también. Entonces, primero es esto. (E08-A108)

Me gustaría, simplemente por la estabilidad laboral. Estos son cursos que cuando acaban nos vemos todos en la calle. Y claro, un poquito de estabilidad profesional... Si no tienes compromisos te da igual. Pero si tienes compromiso familiar y cargas, lo que necesitas es una seguridad y una estabilidad laboral. Eso es lo único que en este tipo de programas, no sólo es porque sea este centro, pero lo que es el PGS es eso. (E08-A112)

El salario no es muy alto; entonces claro, como las tardes las tengo para mí, procuro con otros trabajos aportar un poco a la economía. Si sobrara, no tendría necesidad de buscar otra cosa, un pluriempleo para aportar, y me dedicaría más a la familia, a cosas personales o a estudiar algo más, prepararme otras clases, de otra manera. Un poquito dedicarme más a lo que es lo profesional. (E08-B88)

Por ejemplo, ahora estoy dando una FPO en Alginet, que acabo este mes, que es un curso que lo da el INEM; pues ahí la cuestión económica por las mismas horas es más del doble. A mí me van a pagar ahora dos mil y pico de euros limpios. Y aquí apenas llegamos a los mil. A lo mejor no hace falta ni una cosa ni otra. Con una cosa intermedia me conformaría. Los TFILes, por ejemplo, se pagan mucho mejor también, creo que están casi por las doscientas mil pesetas. Eso ya es una nómina que... no es que te haga rico, pero nosotros somos cinco personas en casa, y ya llegas más desahogado a final de mes. Claro, esa cuestión puede generar muchos problemas dentro de una familia. Esa tensión de... 'Hay que comprar esto, pero no puedes, que viene este gasto...' Ahí está el asunto. (E08-B98)

Me gustaría tener más tiempo para mí, para dedicar a la familia. Porque yo he vivido que mi padre, cuando estaba en Alemania, estaba en una empresa y estaba en el montaje. Cuando venía a casa... cuando venía, porque a lo mejor estaba un mes fuera y luego venía un fin de semana o tres o cuatro días... claro, ¿qué quería el hombre?: descansar. Entonces, de pequeño no he disfrutado mucho de padre. Yo quisiera no seguir eso. Quisiera dedicarme y disfrutar de mis hijos. De los hijos y de la mujer. Y hacer un poquito de vida familiar, porque yo veo a otro vecino que es maestro en un instituto; la cuestión económica creo que es mucho mejor que la de aquí y de tiempo, también tiene mucho tiempo libre... Tiene un huerto, dedica mucho tiempo al huertecito, a cuidar la naranja y a la familia [...] Eso es calidad de vida, y yo busco un poquito eso. Busco un poco de calidad. (E08-B96)

⁵³ Lo que hace que este tipo de discurso se adapte bien a los entornos conexionistas, en que cada cual pone en juego sus recursos para establecer vínculos con mayor potencial dinamizador, aunque ese no es el énfasis con el que lo utiliza JG.

En cualquier caso, JG no muestra interés en un nuevo cambio -“yo aquí de momento estoy bien”- si no es para mejorar en su objetivo. Por ello parece mantener un compromiso implícito con la entidad, por el que JG mantiene su disponibilidad laboral al acabar cada PGS. Él muestra una expectativa de que la entidad cuente con él, confianza que se fundamenta en su “buen hacer” o profesionalidad, ya que, de acuerdo con su percepción “productivista”, en caso contrario se prescindiría de él -“si no eres bueno, a la calle”-. En definitiva, JG muestra su interés por mantenerse en la docencia, aunque se manifiesta abierto al cambio –por ejemplo, la posibilidad de “volver al oficio” si se presentan oportunidades que impliquen más ingresos o más categoría profesional. Es decir, que mantiene su flexibilidad para alcanzar los objetivos que le interesan.

Entonces, si después del primer año que he estado aquí me han vuelto a llamar, me imagino que es porque hago bien mi trabajo. Si no, lo que dije antes: el que no vale se queda en su casa. Entonces, me llaman. Que si no aprueban el curso, no me van a llamar, me van a decir: ‘JG, lo sentimos mucho’. Me parece muy bien y me parece muy de agradecer que me llamen a mí otra vez, porque hay centros que cambian todos los años de maestro. Entonces claro, esto para mí es una plaza fija. Yo aquí de momento estoy bien. (E08-B110)

Claro, eso viene bien porque hay otros centros en que acaba el curso y te vas a la calle; y luego, si vuelven a aprobar curso, vuelven a buscar maestro. Que no es decir que tengas plaza fija. Aquí cuentan siempre contigo. Yo acabo aquí el curso, al día siguiente me apunto en el INEM y enseguida me llaman, porque hay gran demanda en este oficio. No pasan ni tres días y ya tengo la primera carta en casa, que me buscan. Yo voy al INEM y digo que no quiero trabajar. Yo tengo lo de aquí y siempre se me ha respetado y se me ha llamado a mí. (E08-A114)

Todo va en función de la necesidad y de lo que paguen. Quiero decir... que me gustaría acabar mi vida en esto, porque es una cosa que me gusta, un trabajo que está bien, muy interesante, pero igual acabo que igual no. Sale alguna oferta de empleo con una categoría profesional y un incentivo económico que yo crea que está muy bien, pues... siempre estoy abierto a cambiar. Ahí sí que soy flexible. Yo cambio por dinero o por categoría. (E08-B74)

Sí que es un buen trabajo, a todos los niveles, personal y profesionalmente. (E08-B208)

2.8.2. El modelo maestro-aprendiz –en PGS- como dispositivo industrial-doméstico

Para JG, ejercer de maestro implica la posibilidad de transmitir los conocimientos que ha ido adquiriendo en su vida profesional. Por eso le llena el ver “la ilusión del aprendiz” –se cita continuamente la cuestión de la motivación o de que “tengan ganas”, frente a la desmotivación que a menudo encuentra en el PGS-. En ese sentido, su discurso muestra la diferencia entre el enfoque “formativo”, centrado en la transmisión de los conocimientos del oficio, y que es el que le atrae a él especialmente, y el enfoque “educativo”, centrado en la atención educativa a las dificultades y particularidades de los alumnos. Sin embargo, se asume que el PGS permite y requiere la conjunción y coordinación de ambos enfoques, dando lugar a un planteamiento del modelo “maestro-aprendiz” como un dispositivo de compromiso industrial-doméstico; pero además recicla ese compromiso de carácter más tradicional, de forma que permite aproximarlos a un entorno de tipo conexionista, como veremos más adelante.

Para él, la finalidad del PGS es enseñarles el oficio y educarles “un poquito”. De acuerdo con ello, su función es la de maestro de taller: formar en el oficio, lo que implica impartir las clases teóricas sobre conocimientos técnicos, así como organizar, explicar y supervisar las clases prácticas -los ejercicios de taller- y organizar las prácticas externas.

Esa perspectiva “profesional” de JG parece articularse en torno a cuatro claves: el aprendizaje práctico mediante la experiencia, la mayor o menor “normalidad” de los alumnos, su nivel de productividad y su interés o motivación por el oficio.

a) La adquisición del oficio desde la experiencia personal

La clave de la profesionalidad es el desarrollo cotidiano en el trabajo. Para JG, el oficio se aprende trabajando, sumando la práctica a la teoría. Aunque los conocimientos técnicos del oficio requieren un esfuerzo de formación teórica, como se aprende de verdad es con la experiencia cotidiana en una práctica de trabajo real, al lado de alguien que sepa. En su aprendizaje está muy marcado este planteamiento, que responde al esquema formativo del maestro-aprendiz, aunque éste se dé en empresas grandes que lo articulan con un grado de complejidad –rotación por departamentos, clases teóricas concentradas, existencia de maestros de oficio en cada área, así como de un “tutor” o maestro responsable general de los aprendices...-, lo que nos plantea la síntesis entre lo industrial y lo doméstico de la que hablaremos después.

Luego empiezas lo que sería el instituto, eran nueve años; yo acabé a los dieciséis años, tuve un curso repetido; y luego o sigues estudiando o aprendes un oficio. Te metes a una empresa a trabajar tres años de aprendiz, luego haces un examen y si apruebas eres oficial. Has estudiado trabajando teórica y práctica. (E08-A8)

En una empresa real, no, no era ningún centro educativo. Estos cursos de iniciación profesional también existen en Alemania, pero realmente empezar a trabajar y aprender un oficio es empezar en una empresa. Son tres años y tienes un día a la semana que vas a formación profesional, a lo teórico, a un centro oficial y ahí estás todo el día dando la parte teórica. Dependiendo de la empresa, si es una empresa grande, pues también tienen maestros que te dan horas sueltas de teórica. Y todo lo demás te lo enseñan trabajando. La empresa donde estaba yo era muy grande y tenía un aula taller y ahí íbamos por grupos, teníamos a un maestro también allí y hacíamos ejercicios prácticos, puntuales. Todo lo demás era la realidad de todos los días, de un trabajo en una empresa, era todos los días en el taller. (E08-A10)

Era un sitio grande e iba por secciones. Era una constructora y hacíamos mantenimiento de la maquinaria de la obra pública. Estaba el departamento de retroexcavadoras, luego las de cadenas, luego el departamento de bombas eléctricas, luego el departamento de hidráulicas y así. Íbamos cada equis meses cambiando de departamento, cada departamento tiene su maestro y luego están los oficiales. [...] Luego está el maestro encargado de todos los aprendices, el responsable de todos. El que lleva todas las tutorías y el que lleva el contacto con el maestro de cada departamento. Y así va un poquito el tema. (E08-A12)

En su caso, el proceso de aprendizaje en el oficio ha pasado por tres fases. En primer lugar, el aprendizaje mediante una formación teórico-práctica del oficio, lo que lleva a la cualificación de “oficial” o profesional. En segundo lugar, un período de experiencia en el oficio, que se complementa con unos cursos teórico-prácticos sobre aspectos técnicos, empresariales y docentes que permitirán obtener la cualificación de maestro del oficio. En Alemania, esta cualificación habilita para tener un negocio propio en el ramo y para transmitir los conocimientos profesionales. Y, en tercer lugar, la adquisición de experiencia profesional como maestro, para la que encuentra dificultades que le llevan a cambiar de país, en busca de oportunidades que le permitan trabajar con esa categoría profesional.

Tú acabas el examen y ya eres oficial. Has acabado de estudiar y eres oficial de primera... bueno, no existe eso de primera, segunda y tercera en Alemania. Entonces, después de los tres años haces un examen en lo que es la Cámara de Industria del oficio ese. Es como un examen práctico, por escrito y oral. Tienes ahí a un montón de gente, ingenieros o lo que sea, y te empiezan a hacerte preguntitas. Acabas y ya eres un profesional del oficio. Después debías estar dos o tres años trabajando en el oficio

para poder acceder al curso de maestría. Ahí empiezas ya con todo este tema. La maestría es necesaria para poder montarte una empresa en Alemania. Sin la maestría en una rama artesana, aunque seas ingeniero, no puedes montarte una empresa. Necesitas como mínimo esa titulación. Y ésa te equipa con los conocimientos para poder enseñar a aprendices. (E08-A16)

Ahí está lo específico del oficio, luego está empresariales, está lo de gestoría, luego está psicología, pedagogía, algo de ciencias políticas y de conocimientos generales. Tienes que saber llevar los libros de una empresa... todo el tema ese [...] Tienes lo técnico y luego lo empresarial (E08-A18)

A lo largo de esa historia laboral, JG ha ido confirmando que lo esencial es el valor de la experiencia real, en el día a día, por encima de los títulos académicos y de la teoría. Y esto tanto para el aprendizaje del oficio como para el aprendizaje como formador. Especialmente en este caso tiene muy claro que, pese a lo que diga la teoría, “no hay fórmulas”, dada la diversidad de casos con los que hay que tratar.

Y luego, es lo teórico y lo práctico. Tiene que ir un poco ligado todo, pero luego la práctica del día a día es diferente. Muchas veces cambia totalmente. En la docencia estoy notando cada día más que no hay receta milagrosa. No existe porque yo a veces lo he preguntado. A veces hacemos tipo formación de todo el centro y yo siempre pregunto: ‘¿Qué hago ante este caso? ¿Qué solución puedo darle?’. Claro, esa solución a lo mejor es buena para una persona, pero para otra no. Y siempre el momento. Entonces, esa es en general la experiencia mía, que cada vez se me confirma más: para el mismo delito, el mismo castigo no vale. Es un poquito así en general mi experiencia en lo que es la docencia y más en chavales de este tipo. (E08-A24)

A pesar de lo expuesto, JG se muestra inquieto ante los cambios legislativos que pueden suponer requisitos de titulación para enseñar el oficio, lo que podría dejarle fuera de la docencia si no se reconoce su cualificación en base a los años de experiencia práctica. Piensa que en tal caso se estaría desperdiciando el capital humano que es la experiencia –la suya y la de otros muchos profesionales–, lo que haría descender el nivel de calidad en la docencia, al menos temporalmente. La experiencia se plantea, pues, como un factor de calidad para enseñar un oficio.

Claro, cuando se cambie a Inserción Profesional van a dar el graduado de ESO también durante dos años. [...] Pero claro, esa formación de graduado tienen que darla licenciados que sean maestros de graduado. Para los maestros de taller no había todavía ninguna licenciatura determinada, ninguna titulación. Y mucha gente que está dando esto no tiene ninguna titulación, simplemente por experiencia y rodaje y que son buenos profesionales, pero no tienen ninguna titulación. Serán mejor que un novato con titulación, porque creo que en esta vida lo que vale es la experiencia. (E08-B212)

Hay muy buenos profesionales que, aunque no tengan titulación, llevan diez años o más trabajando en esto. ¿Por qué van a tirar a esa gente a la calle y coger a uno sólo por un trozo de papel? Que es lo de menos, lo que hay que demostrar es en el día a día. (...) Perder... muy buenos profesionales. Ganar... no creo que ganarían mucho: gente con título y nada más. (E08-B222)

Pero lo que es la práctica y a lo mejor trabajar en esto... Todo es ponerse, porque todos hemos empezado con o sin titulación; pero de hoy a mañana esa calidad de enseñanza bajaría durante unos años, hasta que cogieran experiencia en esto. Ahí habrá unos años en los que ellos se enseñan y ahí bajaría un poquito la calidad de la enseñanza. (E08-B226)

b) Tensión y compromiso entre formación y educación

JG es un “trabajador de oficio” –con un nivel de polivalencia: profesional de la mecánica, soldadura, fontanería, carpintería metálica-. Como hemos comentado, el sistema educativo reglado alemán incluía, junto a los conocimientos propios de la especialización, la capacitación para la transmisión o enseñanza del oficio al adquirir el grado de la

maestría. Ha adquirido una profesión, que enseña con satisfacción a otros. Para él, la transmisión del oficio tiene en sí un valor. Su planteamiento formativo de cara a los alumnos puede describirse con la referencia al esquema maestro-aprendiz, pero en un sentido muy centrado en la transmisión de competencias, lo que minimiza el tono paternalista –es decir, pensando más la dimensión industrial que la doméstica-.

Yo aquí estoy de maestro de taller. Entonces la parte mía aquí es la formación específica, es el oficio, que en este caso es montador de estructuras metálicas, oficialmente, pero es el carpintero metálico de toda la vida o el cerrajero de toda la vida. Le han puesto un nombre más sofisticado, pero... Entonces, la primera faena por la mañana, de ocho a nueve, es la clase teórica que doy. Una clase teórica técnica que tiene que ver con el oficio. Por la teórica, si tenemos que hacer algún ejercicio en el taller, construir una ventana por ejemplo, para no explicárselo de uno en uno, entramos al aula y ahí explico para todos cómo se fabrica una ventana. Eso ya son los ejercicios específicos del taller. Hay una teórica general, técnica también, sobre de dónde se obtiene la materia prima, cómo se llega de esa materia prima a la barra de aluminio, todo el proceso de fabricación. Es un poquito conocimientos generales. No damos mucho más, porque el nivel que traen los chavales tampoco es para mucho más. A partir de las nueve ya entramos al taller y empezamos cada uno en el trabajo que tenga que hacer. Si estamos en el aluminio, pues hacer ventanas correderas; el que esté más adelantado, que se le da mejor porque tiene más destreza, pues igual ya está haciendo ventanas abatibles o puertas, o en vez de dos hojas las hace de tres o cuatro hojas... Cada uno un poquito al nivel que puede llevar. (E08-B2)

Uno que hace maestría en Alemania está calificado para poder enseñar un oficio. Entonces, digamos que había chupado sangre en el tema ese y es una cosa que realmente me gusta. Llevo en la docencia unos... este es el cuarto curso... aquí en Afany. Había estudiado en Alemania lo que es mecánica, mantenimiento y soldadura y lo que es cerrajería en general. (E08-A2)

Era un poquito el tema de ejercer, de transmitir esos conocimientos que has adquirido por estudios, por experiencia y transmitirlo a otros chavales. Cuando yo tenía aprendices y cuando estaba en Alemania, que ya de oficial te asocian a un aprendiz, que te ayude y tal, y le explicas y le enseñas y ves la ilusión que tiene esa persona que tiene ganas... Y le tienes ahí, no sabe nada y después de pasar por tus manos sabe hacer algo, pues me ilusionaba. Digo: '¡Qué guay! Esto de enseñarle es una cosa que has visto que ha tenido una productividad, que ha servido para algo'. Eso a mí me molaba. Y después de haberlo estudiado, pues mira... una posibilidad muy buena para empezar a ejercer alguna vez. Por lo menos haberlo probado. (E08-A90)

Si los jóvenes que acaban la escuela son “los normales”, -en expresión de JG, que entrecomilla él mismo el término, aunque lo usa para establecer una diferencia-, los del PGS son “los no normales”. Y están caracterizados por la desmotivación –no tienen ganas de trabajar-, la desorientación –no saben lo que quieren, ni si el oficio les gusta-, y proceder y tener como referencia un entorno conflictivo. Esas condiciones requieren que la labor de transmisión del oficio –formación técnica, sin más, que se realiza en “condiciones normales”- deba ser complementada por una intervención educativa ante el conflicto –personal o grupal-. JG diferencia ambas facetas, incluso las opone: dos perspectivas diferentes, la de la inserción-apoyo-discriminación positiva vs. la de la empresa-productividad-rentabilidad, que es la suya y la de la “vida real”. Una es labor del educador y otra lo es del profesional del oficio, aunque cualquiera de ella afecte y “reconfigure” a la otra en alguna medida: el formador debe ser un poco educador. Pero él no sabe de eso. Su implicación personal con los aprendices es mínima: para eso son un equipo, en el que ambos roles complementarios están diferenciados de acuerdo a la especialización de cada cual.

Es un poquito así en general mi experiencia en lo que es la docencia, y más en chavales de este tipo. No voy a decir que no sean normales, pero muchas veces para entenderse y desglosar, estos son los que no son normales. Y los que siguen y aprueban son los normales, por decirlo así. Con los normales hasta ahora no me he encontrado. No he tenido experiencia. Siempre he tenido este tipo de chavales, poco motivados, con pocas ganas, no saben lo que quieren, vienen de un entorno familiar muy difícil. Hasta ahora ha sido esto. (E08-A24)

No, la tutoría la suele llevar la educadora (E08-B34)

Tenemos nuestras reuniones de equipo, con la educadora. Nosotros dos y ahí hablamos un poco... de cómo vamos en el taller, cómo van los chavales, problemas que pueden surgir, las cosas que plantean ellos y se lo cuentan a la educadora y luego: 'Mira JG, a mí me ha venido esta queja, les gustaría hacer esto o lo otro'; y lo hablamos. Temas educativos, también nos reunimos y lo hablamos. Hacemos un seguimiento juntos. Yo tengo mi seguimiento personal de lo que es el oficio. Ella tiene su seguimiento educativo y de lo que son sus clases, de Básica, de FOL y todo eso y luego, cuando hacemos una evaluación en conjunto, usamos unos formularios. Esto ya es sólo del oficio: si sabe usar el equipo de soldadura de electrodos, si los ha tocado; sí, no o regular. Yo pongo ahí que 'no', entonces tiene que tocar esa herramienta; que es 'regular', todavía tiene que volver a practicar. Y cada uno tiene aquí su ficha. Luego está este seguimiento de actitudes: la puntualidad, si es alta, media o baja, constancia, seriedad en el trabajo, cuidado del material, autonomía [...] tiene aguante, mucho interés, se preocupa por el resultado final, orden y aseo, si está motivado, si es capaz de descubrir errores, si disfruta con el trabajo... Y creo que había dos puntos más. Eso lo llevamos mensual y luego al trimestre y así vemos si sube o si baja en una actitud. Ese seguimiento lo llevamos juntos. Solemos coincidir bastante. (E08-B52)

[¿Cómo orientar la intervención con los chavales?] A lo mejor es una pregunta más para educador (E08-B184)

En ese sentido, JG se considera más profesional que educador, aunque asume algo de las dos facetas –“no enseño y me olvido”-. Pero ambos roles complementarios -para cada uno pesa más una de las dimensiones del modelo: industrial y doméstica- están cubiertos por la existencia de un equipo –técnico de oficio y educadora-. Ésta última tiene más conocimientos para hacer frente al conflicto y a las dificultades de los chavales. Pero, aunque JG afirma que el trabajo en el PGS ha de ser ameno y motivador, “no todo es jugar”, ya que hay que prepararse para ese mundo. Hay que pasarlo bien, pero eso no supone no ser serios en el trabajo. Él tiene más la perspectiva del profesional, de la empresa –menos ligada a las condiciones especiales de los chicos, y más cercana a los requisitos de rentabilidad y productividad-. Porque, en definitiva, esa es la Vida Real: “el que no vale a la calle” y “si no quieres trabajar, te vas”. Decir otra cosa “es engañar”.

Sí, yo creo que más profesional que educador [...] yo estoy aquí como maestro de taller, un poquito la función también es educar. Lleva eso, no es simplemente que tengo que enseñarles a hacer una ventana y nada más. (E08-B76)

La función mía tampoco la veo así, yo como que ya está y me olvido. Un poco de educación también, va compaginado. Pero claro, mi oficio no es educador. Para eso somos un equipo donde está la educadora, que ella ha aprendido eso, es su oficio y ella sabe más. Si hay unos momentos críticos, ella sabe lidiarlos de una manera que yo a lo mejor lo veo más como un empresario, como un profesional. 'Che, ¿tú no quieres hacer esto? Pues arreas y ya está'. En una empresa, la vida real a final de cuentas es así, el que no vale a la calle. No hay vuelta de hoja. Decir otra cosa para mí es engañarme. El que no vale va fuera. Yo procuro hacérselo ver también, que no todo es jugar. Aunque a veces aquí parece que venimos a jugar. Claro, venimos a pasárnoslo bien, pero... qué queremos aquí, enseñarnos un oficio lo mejor posible. Que nos lo podemos pasar bien también. Claro que sí, tampoco esto es un claustro de monjes. Tampoco lo vemos así. También hay que pasárselo bien. Que estamos de paso en esta vida. Pero claro, no olvidarnos de una seriedad. Hay cosas que para eso está la educadora, que tiene sus funciones y yo como maestro taller tengo mis funciones. Compaginamos un poquito. (E08-B80)

La experiencia personal de aprendizaje de JG “en la empresa real” -según el sistema educativo alemán-, viendo la “realidad de todos los días del trabajo en una empresa”, va a marcar su perspectiva como profesor. Él tiene la “perspectiva de la empresa, del profesional”: hay que ser productivo para la empresa o, si no, no cuentan contigo; por eso hay que entrenarse en ese sentido en el taller –criterio industrial-.

Tienen que hacer un mínimo de horas y un mínimo de trabajo, para aprobar el módulo éste. Entonces, claro, si tú haces trescientas horas, por ejemplo, que puede ser este módulo de hierro, y no has hecho nada, entonces no has demostrado ningún rendimiento. Tú no puedes ir a una empresa, estar sentado allí y a final de mes cobrar, sin haber hecho nada productivo. Entonces esto es lo mismo. Lo mismo... más o menos; procuro llevarlo así como si fuera la realidad. (E08-B22)

Por lo que se refiere a la perspectiva educativa, dirigida a la inserción o a lo compensatorio, JG la asocia al afrontamiento del conflicto, del desinterés, del desorden y de la pérdida de tiempo, ya que los niveles de conflictividad tienen una incidencia en el rendimiento de los chavales. Es decir, lo educativo se vincula al conflicto, a lidiar las dificultades y a las medidas disciplinarias –aunque sea desde la cercanía–: “para el mismo delito, el mismo castigo no vale”.

En la docencia estoy notando cada día más que no hay receta milagrosa. No existe porque yo a veces lo he preguntado. A veces hacemos tipo formación de todo el centro y yo siempre pregunto: ‘¿Qué hago ante este caso? ¿Qué solución puedo darle?’. Claro, esa solución a lo mejor es buena para una persona, pero para otra no. Y siempre el momento. Entonces, esa es en general la experiencia mía, que cada vez se me confirma más: para el mismo delito, el mismo castigo no vale. Es un poquito así en general mi experiencia en lo que es la docencia, y más en chavales de este tipo. (E08-A24)

En cualquier caso, es consciente –y lo asume en su práctica, según comenta– que en la entidad se trabaja de manera diferente a otros lugares, básicamente porque existe el criterio “compensatorio” que hemos comentado. De manera que la misma organización docente tiene en cuenta que se trabaja con chicos –“extradifíciles”– que tienen necesidades especiales: por ejemplo, se plantea la presencia estable de los educadores, que así pueden actuar como referencia para los chicos –frente a otros programas en los que la docencia está fragmentada entre más formadores–; o el hecho de partir el grupo para adaptarse mejor a las necesidades de los aprendices –frente a programas que organizan sus horarios “en bloques” definidos en función de los docentes, no de los chavales–. Todo ello porque “aquí lo primero es el chaval”.

En este centro se trabaja un poquito diferente a otros centros. Se trabaja diferente. En otros PGS no se suele partir el grupo. Va todo siempre junto. Si el maestro de taller tiene que dar tres horas todos los días de taller, pues les da tres horas y luego viene la educadora, da la Formación Básica, FOL y lo que sea. Para la complementaria esa de Tiempo Libre, viene otro; se trabaja diferente. Aquí, pues sí, hay un estilo un poquito personal. A lo mejor es debido por el entorno y por los chavales que puedan encontrarse aquí que son, a lo mejor, extradifíciles. Es algo diferente. (E08-B126)

Aquí lo primero es el chaval. Es así como se trabaja. (E08-B128)

JG afirma que trabajar con chicos difíciles añade un plus de interés al trabajo, le resta monotonía y lo dinamiza –frente al “trabajo en serie”– exigiendo una cierta creatividad e iniciativa. Pero a la hora de plantear las cuestiones socio-familiares y relativas a cómo orientar la intervención con los chavales, remite a la educadora, sobre la que parece depositar esa responsabilidad, ya que él “puede aportar menos”.

Siempre he tenido este tipo de chavales, poco motivados, con pocas ganas, no saben lo que quieren, vienen de un entorno familiar muy difícil. Hasta ahora ha sido esto. A veces, puede ser más interesante, porque trabajos en serie, a la larga son aburridos. Entonces, todos los días lo mismo y lo mismo, que sabes que no vas a tener problemas y todos los días funciona y funciona... Llega un momento que igual te aburre. Aquí, por ejemplo, suele ser bastante movidito todos los días, aunque este año de momento va muy bien. (E08-A24)

Yo me imagino, de lo poco que me entero yo, porque el tema lo lleva más la educadora, el entorno familiar. Muchos vienen de un entorno familiar muy difícil y de unas compañías dudosas y eso crea conflicto aquí también. Que están en casa en el paro, que a lo mejor beben. Hay algún delincuente. Viene gente que 'Tengo dos hermanos que están en Picassent'. Uno que me vino de tercer grado... Esos suelen crear algo de conflicto. Bastantes problemas. (E08-B180)

Así, por lo que se refiere al modelo educativo, JG tampoco participa de una mentalidad industrial tipo, realizando un uso de elementos domésticos que, al combinarse con su "matriz" industrial avanzada, le aproxima a concepciones conexionistas. Esto ocurre con su planteamiento de desvalorización de las programaciones frente a su cualificación técnica -su profesionalidad le permite prescindir de la necesidad de programar-, así como a la importancia de desestandarizar la formación⁵⁴ -adaptarse a cada caso de forma que se optimicen sus posibilidades de empleabilidad-, aspectos ambos que facilitan su adaptación a un entorno flexible. En ese sentido, desde la síntesis que él realiza entre su perspectiva profesional y el planteamiento compensatorio, JG defiende el criterio de personalización en lo formativo: es importante el adaptarse al nivel de comprensión de los alumnos -flexibilidad-, sin tener nada previsto, salvo el tener unos conocimientos que transmitir, lo que le viene dado por su cualificación técnica. Dado el escaso nivel de los alumnos, cada uno realiza trabajos prácticos adecuados a su nivel y también se adecua la explicación teórica. Él se adapta en el momento, según va viendo el nivel: una explicación "normal", que si no se entiende se hace más sencilla, o en casos de menor nivel, se muestra cómo se hace. En general, lo más adecuado es que el maestro realice la tarea, que el aprendiz mire y luego la ponga en práctica. Esa adaptación requiere en los casos más difíciles estar con los aprendices haciendo las cosas y supervisando su práctica.

Yo me considero una persona bastante flexible y que se adapta a lo que ve, a lo que tiene y a lo que le viene. En el momento ése, yo no sé con lo que puedo encontrarme. Es ir, probar y a ver cómo sale. Y en el momento, tomar esas decisiones, a lo que te enfrentas. Y lidiarlo en el momento. Pero no tenía nada enfocado: 'Esto así, lo otro así...' Simplemente tienes unos conocimientos profesionales que tienes que transmitirles. ¿Cómo? Pues depende de la persona. Si es una persona que capta muy bien, se lo explicas a un nivel. Si se lo intentas explicar como si tuviera unos conocimientos y un nivel normal y te dice: 'No entiendo lo que me dices', pues bajas un poquito el nivel; se lo explicas más sencillo. Si es un chaval así, se lo explico a otro nivel; y si no lo capta, se lo explico las veces que haga falta. Y si no se logra sólo con explicaciones, pues coger y mostrarlo. Mostrarlo, enseñárselo haciéndolo yo, fabricando, por ejemplo, un cordón de soldadura; porque una cosa es explicarlo teóricamente y otra es enseñarle en la práctica el primer cordón cómo ha de hacerlo; y él que mire, que esté a tu lado. Cuando ya haya cogido esa destreza que vaya practicando él solo. Si uno, con explicarle que tiene que cebar o encender el electrodo de esta manera y luego tienes que hacer esto así y nada más, pues 'Ah, vale, ya está claro', entonces ya no necesita más. Ya es simplemente cómo te vengan. Pero sin nada preparado. (E08-A92)

Se pretende, así, realizar un aprendizaje progresivo, de forma que el dominio de las técnicas y el ritmo de trabajo vayan aumentando, creciendo con ello el nivel de productividad. De forma que al final pueda salir gente bien preparada y que pueda "entrar en una empresa produciendo". Es decir, el énfasis de JG en adaptarse al potencial de los aprendices no es propio tanto de un orden doméstico -que incidiría en las necesidades

⁵⁴ En cambio, los procedimientos de evaluación sí que aparecen descritos a partir del uso de instrumentos estandarizados, aunque su aplicación permita flexibilizar su uso. Así ocurre con los listados de actitudes, cuya aplicación es descrita de manera muy formalista por JG, aunque luego explique que el resultado es comentado en el equipo, lo que permite matizar y personalizar sus rigideces. Lo mismo podríamos decir de la manera en que valora la asistencia a clase y el número de trabajos realizados: por un lado se describen como procedimientos muy rígidos, pero a continuación se matiza que su aplicación depende de cada caso.

diferenciales de los chicos- como de uno industrial, ya que su objeto es la optimización de las capacidades de cada cual de cara a incrementar su productividad.

Aún así, el problema es que muchos no llegan a alcanzar un mínimo de productividad como para insertarse en una empresa y ser rentables. En ese sentido, criterios finales de evaluación vienen dados por las exigencias de productividad del mercado –“el mundo real”-. Por ejemplo, hay gente más difícil de colocar por tener alguna minusvalía, lo que implica una menor productividad; es gente poco rentable para las empresas. Eso es lo que miran las empresas, y por ello, eso es lo que él transmite a los chicos, que han de salir sabiendo como es ese mundo. Al final, para JG, el criterio de lo que hay que impartir y de los objetivos a cubrir viene dado por la demanda del mercado de trabajo, y no en función de un currículum técnico formalizado ni de unas necesidades educativas, lo que en última instancia sitúa el proceso en un orden flexible.

Si hace falta visitar una empresa nueva, suelo salir yo. Así yo veo desde un principio la empresa, y puedo decidir si es buena empresa y si nos puede servir para los chavales que hagan prácticas o después en una inserción laboral. Entonces claro, conozco un poco al jefe o al encargado, cómo es el entorno de la empresa y hablo y me dicen: ‘Yo busco gente que sepa, a mí no me envíes nada de lo que tienes’. Pues: ‘Yo te buscaré uno bueno, lo pruebas y, si te va, te lo quedas. Y, si no, como todo: a casa’. (E08-B134)

Luego hay chavales que son más tímidos o algo más lentos, uno tiene una pequeña minusvalía. Ahí hay gente que es algo más difícil de colocar, porque si tienes que tardar hora y media para hacer una ventana de aluminio, tú puedes tardar, si eres un chavalete joven, pues dos horas; pero si estás todo el día para hacer una ventana no eres rentable. La empresa mira eso y yo siempre estoy transmitiéndoles eso: que ahora tarden lo que quieran, que la hagan mal todo lo que quieran, pero que se enseñen de los fallos y a la próxima que se fijen en lo que hacen y lo que han hecho mal, para no volver a repetir ese fallo; y poco a poco, si tardan tres días en hacer una ventana y luego dos y luego uno y luego ya lo hacen en media mañana, pues ya es poco a poco un logro. Del curso pueden salir muy bien preparados, y van a entrar en una empresa produciendo. (E08-B206)

La tensión, en este sentido, es la de centrarse en formar y colocar a los más capacitados o, por el contrario, primar una perspectiva compensatoria, posturas que se corresponden con las dos perspectivas ya comentadas. JG, desde una perspectiva más profesional, convive con la perspectiva más educativa, que le aporta medios para afrontar las dificultades.

JG entiende que el PGS es para los que quieren aprender el oficio, porque se centra más en la vertiente profesional que en la educativa y compensatoria –la postura contraria sería que el desinterés es algo con lo que hay que contar en los chavales de los PGS, y es un elemento con el que hay que trabajar para motivarles mediante la intervención socioeducativa-. Hay que coger a los interesados en aprender el oficio. En este sentido, se plantea que cuando una empresa necesita un chico conviene “mandar uno bueno”, que sepa, que vaya a ser productivo y se ajuste a las necesidades de la empresa: “lo pruebas, si te va te lo quedas, y si no a casa”.

Y ¿qué me satisface? Pues cuando se acaba el curso y se colocan todos. A mí, colocar a diez de quince, personalmente son los frutos que recojo yo. Puede ser también debido a que hay falta de personal y las empresas necesitan a gente, pero yo también veo cómo están preparados. Luego la empresa me dice: ‘Este chaval me lo quedo porque necesito a uno, pero no sabe nada’... y me lo dicen. Pero bueno, si no sabe nada, tú tranquilo que no será porque no he intentado enseñarle. Pero si no quiere aprender, no quiere. Es difícil, por mucho que quieras motivarle. El que no quiere saber leer, no lee. Entonces yo le envío lo que hay, y él luego que se lo mire, según la necesidad que tenga la empresa. A mí me satisface mucho si un empresario me dice: ‘Éste sí sabe, está muy bien preparado’. A mí personalmente me hace mucho. (E08-B208)

c) Barreras para la inserción: desinterés, desorientación y falta de hábito de trabajo

Para JG el esfuerzo personal -“aunque me cueste, lo tengo que intentar”- ha formado parte de su itinerario personal y de desarrollo profesional. Este planteamiento tiene que ver con el interés⁵⁵ y la voluntad para aprender, trabajar y salir adelante, cuestiones cuya falta – desde su experiencia de opciones y esfuerzos- señala como uno de los problemas fundamentales de los chavales. Éstos no valoran las posibilidades que tienen de aprender – la oportunidad de tener de manera gratuita una formación que cuesta dinero, lo que ha sido muy relevante en su experiencia personal- y pierden el tiempo. Según JG es fundamental que el aprendiz adquiera conciencia de que lo importante es intentarlo –“si otros pueden, ¿por qué yo no?”-, poner los medios para aprender y esforzarse, para así aprovechar esas oportunidades. Y el intentarlo sólo depende de la decisión y voluntad personal.

Yo volví a la empresa y como pedí la excedencia para ese curso de maestría, que era un curso de seis meses... Que allí en seis meses tienes que comerte todo ese temario. Allí van... allí es así todo un poco, que son seis meses y tienes que dar todo el tema éste. Lo técnico, que normalmente son tres años, pues por las mañanas en seis meses. El tema empresarial y docente y tal y cual, pues por las tardes. Por las noches íbamos también a hacer clases de taller. Era muy intenso. Ocho horas todos los días, estar concentrado y luego, por las noches estudiar, repasar [...] Siempre me ha costado estudiar y memorizar, pero soy bastante constante y bastante cabezón también. Aunque me cueste lo tengo que intentar. (E08-A46)

Eran varias empresas grandes, las que se lo podían permitir, los llevaban ahí... porque costaba cada alumno en ese cursillo de inicio, de seis meses, le costaba a la empresa unos quince mil euros en aquel entonces, en el 75. Eso muchas empresas no se lo pueden permitir. (E08-A32)

Entonces veías a los jefes esos, a los encargados y a los maestros y decías: 'Para llegar a hacer esto, ¿qué tienes que hacer?' 'Pues tienes que hacer esto y esto. Estudiar esto' Y yo: 'Si él ha podido, ¿por qué yo no? Tampoco tiene por qué ser tan difícil. El no ya lo tengo, que no tengo nada que perder'. Entonces es intentarlo. Que te sale, pues bien; que no, pues no has perdido nada. (E08-A102)

Bueno, tú no cobras, pero este curso puede costar un millón de pesetas por cada alumno: entre el gasto, las nóminas... dos nóminas, la de educador y la del maestro de taller... más todo el entorno, más todo el material... Un millón de pesetas hoy en día casi no es dinero y el material, sobre todo el aluminio, es muy caro. Es carísimo. Tú no pagas nada de eso. Además tú lo que vienes aquí es a aprender un oficio. Pero si vienes con esa excusa, 'Como no cobro, pues no hago nada'... pues ¿a qué has venido? Quédate en tu casa y no le quites la plaza a otra persona que puede tener más interés (E08-B8)

En su discurso se describen las “etapas de la vida” de acuerdo con un criterio de función productiva –de nuevo estamos ante un compromiso doméstico industrial-: el niño estudia para socializarse, el adolescente aprende un oficio y el adulto trabaja y crea y mantiene una familia. Eso es La Vida. Por tanto, cada cual ha de asumir lo que le toca y mediante el esfuerzo poner los medios para cumplir esa función.

Pues o te amoldas o te mueres. Como también pasabas de broncas y rollos malos, decía: 'Yo he acabado el período de enseñarme del colegio y ahora empieza otra etapa en la vida'. La siguiente etapa era pasar por un aprendizaje para aprender un oficio. Lo primero era aprender un oficio, ya que no quería estudiar. Entonces, la siguiente etapa de mi vida es aprender un oficio. ¿Qué hay que hacer? Pasar por estos tres años. Pues pasas esos tres años y ya se ha acabado. Ya eres persona adulta, ya es otra etapa. Ya pasas a ser mayor de edad, vas a ser oficial y quieres aprobar a la primera. Y ya

⁵⁵ Aunque él habla tanto de desinterés como de falta de motivación, en ambos casos parece estar refiriéndose más a una falta de voluntad o ganas de trabajar –más propio de un orden industrial- que al hecho de sentirse o no atraído por el trabajo.

acabas y ya es otra etapa en tu vida, de adulto. Ya pasas de ser niño, el período de aprendizaje es el de adolescente y luego acabas eso y ya es el período de adulto y de ganarte la vida y de sentar tus bases y crear una familia... Un poco el rollo normal de la vida. (E08-A38)

Su experiencia profesional con aprendices se ha desarrollado básicamente en el PGS, aunque en algunas ocasiones anteriores de su vida profesional también ha tenido a jóvenes aprendiendo el oficio mientras trabajaban con él. A partir de esa experiencia asegura que lo fundamental en los jóvenes es el interés, que tengan ganas de aprender: aprenden en la medida en que quieren hacerlo. Es muy difícil motivar al que no quiere. De ahí que la principal fuente de conflicto con los chavales, desde su punto de vista, es el desinterés –especialmente si van al PGS obligados por las familias o alguna institución-.

Pues eso, me he dedicado a la carpintería metálica, al aluminio, al hierro y he tenido también algún aprendiz, también he enseñado... en la medida que quieren enseñarse ellos también, que también es muy importante que tengan ganas. (E08-A4)

Suele haber grandes problemas si vienen obligados desde casa. Este año ha venido un chaval a la entrevista que no se presentó. Lo llamamos y venía obligado por la madre: 'Yo no sé nada' 'Es que tu madre...' 'Eso es porque me ha apuntado mi madre, pero yo no quiero hacer ningún curso'. Si desde casa les obligan a estar aquí, completamente desmotivados, eso crea un conflicto. (E08-B176)

A JG le motiva que sus clases sean dinámicas, ver el interés de los alumnos, recibir preguntas... y no sentir que está "hablando con la pizarra". Eso le ayuda a ver que lo que hace tiene un sentido, lo que ayuda a que "te desvivas" y "vuelques lo que sabes". Pero hay que considerar que los alumnos del PGS provienen de experiencias de fracaso escolar. No tienen el graduado y su nivel formativo es muy bajo. Ese bajo nivel requiere no elevar demasiado las exigencias formativas. Por ello, los PGS son adecuados para estos chicos, ya que plantean una formación muy básica. Además, JG destaca la importancia de discriminar niveles de exigencia según cada persona –saber hasta dónde puede llegar cada uno, y qué se puede exigir y qué no: es cuestión de experiencia con los chavales-.

Si en las clases teóricas prestan atención, están por la labor y participan en la clase, pues claro, eso personalmente gusta. Pero si tienes ahí quince chavales medio dormidos, que no prestan atención y que estoy hablando toda esa hora con la pizarra... desmotiva mucho. Entonces ya no me gusta. Yo prefiero que me metan caña, que pregunten y explicar. Entonces claro, se desvive uno. Dices: '¡Hostia, tienen interés!'. Entonces, vuelcas todo lo que sabes tú en ellos. Estás viendo tú personalmente que tiene un fin, un sentido lo que estás haciendo. Claro, todos los días no son así. Hay días que están algo más cansados. Los lunes son algo más chungos y el fin de semana se han ido de marcha. Todo eso se nota. (E08-B26)

Por los años tienes ya planteado las clases qué vas a dar y en qué momento. Aunque es un tema un poco flexible: si no entran en ese tema, cambias o no lo acabas del todo, haces medio temario o haces otras cosas que no se les hagan muy aburridas. (E08-B140)

Aquí nadie tiene el graduado. Nadie, nadie. (E08-B178)

Vienen de un nivel muy bajo y de un fracaso escolar a tope. Entonces claro, a lo de estudiar y aprender le tienen odio. Le tienen un odio impresionante. No les puedes apretar, porque entonces, si tienen un poquito de ganas, se les va. Eso ya es con la experiencia, ves que: 'A éste le puedo apretar, pues le aprieto', 'Éste está así, así... pues no lo apretaré; poco a poco le iré trabajando y poco a poco iremos haciendo algo con el chaval éste'. Yo creo que el Programa de Garantía Social para este tipo de chaval está muy bien porque no es una cosa difícil, no se exige mucho. Exigimos un mínimo. Si haces una FP reglada o ciclos superiores de grado medio o grado superior, entonces eso ya es una carrera a otro nivel y ahí, claro, se exige. (E08-B190)

Pero, más allá de los niveles de preparación, en el PGS hay diferencias en cuanto al interés: gente que aprovecha la formación y otra que pierde el tiempo. La experiencia de fracaso en la escuela ha dejado en muchos de ellos un poso negativo relativo a todo lo que se relacione con “lo escolar”: ellos “odian” estudiar. Esto provoca un conflicto en la medida en que el PGS requiere un esfuerzo –por mínimo que sea- de trabajo y estudio. En ese sentido, JG observa que, en general, cuanto mayor es la necesidad personal, mayor es el interés por aprender y trabajar –pone el ejemplo de los inmigrantes, cuya situación les empuja a tomarse muy en serio el proceso de inserción laboral-. Los que triunfan luego, en ese proceso de inserción, son sobre todo los que muestran interés en el taller, aunque no siempre es así.

Esos son los que realmente luego triunfan. No quiere decir nada, porque este chaval en concreto, que en los nueve meses no ha hecho absolutamente nada, luego ha encontrado trabajo. También puede salirte así. Que se coloquen o no se coloquen luego, creo que es un poco a suerte. Pero creo que un ochenta o un noventa por ciento la regla es que el que aquí va bien luego triunfa. Que a lo mejor en el instituto no le ha ido bien, tanto estudiar... Pero aquí se ha encontrado él, ha dicho: ‘Esto es lo mío, esto me gusta’. Y están por la labor de enseñarse a trabajar. Y claro, hay empresas que buscan a chavales que sepan un poquito y vengan puntuales... y triunfan. (E08-B6)

Este año están muy por la labor de encontrar trabajo, sobre todo los que vienen así de inmigración, lo tienen un poquito más claro el tema. Creo que porque tienen más necesidad. [...] Tengo un africano, tres ecuatorianos y creo que va a venir un argelino. Este año sí que tengo. El año pasado tuve un ecuatoriano. Otro año tuve un moro, un chaval joven muy bueno, que tenía muchas ganas de regularizar su permiso de trabajo; necesitaba precontratos y ahí la Administración tampoco pone facilidades. Lo complican mucho y a veces las cosas podían ser mucho más sencillas y más fáciles. Yo creo que no hay que complicarse tanto la vida. (E08-B198)

En general la motivación por el trabajo no es intrínseca –por el trabajo en sí o por aprender- sino extrínseca –por ganar un sueldo-. De manera que el no cobrar en el curso supone un motivo para no trabajar ni esforzarse. Pero JG se muestra convencido de que “si no trabajan ahora, no lo harán luego”. En su discurso llega un punto en que la falta de interés es leída como una barrera muy difícil de superar, de manera que debería ser criterio para dejar el taller: “si no tienes interés, quédate en casa y no ocupes la plaza de otro que sí quiere aprender”. Este planteamiento –que no se mantiene en otros momentos del discurso- es reflejo de la perspectiva “profesional” de la formación, de la que ya hemos hablado, y que pone por delante la eficacia “productiva” del proceso formativo antes que la actuación compensatoria propia de una perspectiva más educativa –que, no obstante él asume en cierta medida al ser la perspectiva explícita de la entidad, de manera que ambas se articulan, como ya hemos comentado-.

Ellos luego contradicen: ‘Bueno, como no me pagas, como no cobro, da igual que haga o no haga’. [...] ‘Yo en una empresa llegaré puntual. Yo en una empresa, como me pagan...’. En prácticas no vas a cobrar, tampoco cobran. Entonces ¿no haces nada? Ahí en las prácticas te vas a jugar tu futuro. Porque si dices también que estás un mes en prácticas y no vas a cobrar, el empresario dirá: ‘¿Qué hago yo con éste? Si ahora no cumple, ¿después va a seguir sin cumplir y encima le tengo que pagar?’. (E08-B8)

Además tú lo que vienes aquí es a aprender un oficio. Pero si vienes con esa excusa, ‘Como no cobro, pues no hago nada’... pues ¿a qué has venido? Quédate en tu casa y no le quites la plaza a otra persona que puede tener más interés, y cumplir, y enseñarse realmente a algo. (E08-B8)

Pero el posibilitar que los chicos se impliquen y aprovechen el proceso de inserción laboral no es solo un problema de desinterés, sino también de desorientación –no saben si el oficio les gusta-. Su objetivo, por ello, sería que se encontraran a sí mismos en ese proceso

de aprendizaje, que encontraran su sitio y que dijeran: “Esto –el oficio- es lo mío”. Esta cuestión va íntimamente unida a la de la motivación. Para JG es muy importante –tanto como difícil- conseguir motivar a los chavales de cara al aprendizaje, estimulando su curiosidad, para despertar el gusto por el oficio. Pretende incitar su curiosidad por cómo se hacen las cosas, les anima a que prueben a hacerlas, acompañados por él –como maestro- que aconseja y refuerza cada pequeño logro o esfuerzo –incluso los fallidos-. Se trata de coger el gusto por el oficio practicándolo. Para adquirir ese sentido de oficio, dice JG, hay que “oler sangre”. Es un planteamiento más visceral que racional, que pretende despertar al “placer de hacer las cosas” y no tanto convencerles mediante argumentos racionales de sus beneficios.

Es que si vienen aquí y no saben si les gusta o no... Es cuestión de cogerles y estar con ellos: 'Prueba a ver'. Y motivarles, a ver si se enganchan y haciendo [...] Hacerles 'oler sangre', y hacerles coger el gusto al oficio y a manipular, y crear algo. Eso muchas veces creo que motiva. 'Es que nunca he hecho nada y no sé si me gusta' 'Pues vamos a ver, mira: ¿quieres ver una ventanita cómo se hace? ¿Te pica la curiosidad un poquito?'. Si les pica un poquito la curiosidad en cualquier cosa, es intentar entrarles ahí y abrirles un poquito más. Esa curiosidad que se convierta en un placer. Y poco a poco motivarles, estar con ellos y aunque lo hagan mal decirles que lo han hecho muy bien. Para que vayan poco a poco entrando. El que no quiere, por mucho que quieras intentar enseñarle algo, es querer traspasar una pared. (E08-B186)

Y un tercer tipo de dificultad para su inserción laboral, junto al desinterés y la desorientación, es la falta de hábito de trabajo, que se traduce en cuestiones como la impuntualidad, la pérdida de tiempo, el desorden... Se trata de chavales jóvenes que no han pegado golpe en su vida, lo que implica una falta de costumbre, un bajo ritmo de trabajo y una ausencia de compromiso en la tarea. Esta falta de hábito de trabajo choca también con la experiencia de JG, tal como él la describe, centrada en el esfuerzo por salir adelante. Se requiere una disposición a trabajar duro para aprovechar las oportunidades que le salen a uno al paso. Y en ese caso, se puede encontrar trabajo, aunque no siempre en condiciones óptimas, ya que en algunas empresas explotan a estos jóvenes. Por eso hay que saber distinguir las oportunidades y aprovecharlas para progresar –como el mismo JG hizo según su relato laboral-

Son chavales, sobre todo los más jóvenes, que no han pegado golpe en toda la vida y claro, no están acostumbrados a ese ritmo y a ese compromiso. (E08-B26)

Si desde casa les obligan a estar aquí, completamente desmotivados, eso crea un conflicto. ¿Esos a qué vienen? '¿Yo tengo que limar, yo tengo que barrer? Que venga tu padre a barrer. A mí déjame en paz, no me enrolles...'. (E08-B176)

Las pocas ganas de trabajar. Por ejemplo, en el curso que estoy en Alginet, hay dos de diez que yo daría la cara por ellos. Todos los demás no dan. Están ahí, vienen tarde, están un par de horas mareando por ahí. Hay que estar hasta las nueve y a las seis o a las siete como mucho se van. A las tres empezamos, llegan las tres y media, a la media hora 'Vamos a merendar'... o están fuera, meriendan, y yo: 'Haced algo, poneos a hacer esto o lo otro, yo os enseño' 'Ahora, ahora'. Juegan a las cartas... Si ya van a un curso así, ¿cómo van a ir a una empresa a trabajar? No tienen ganas. (E08-B182)

Hay empresas que buscan gente joven [...] Ellos quieren gente nueva que tenga ganas de trabajar. Un programa de estos es como si fuera una fuente de abastecimiento. 'Que necesito a uno, voy ahí'. (E08-B192)

Yo creo que se encuentran de todo un poco. Porque hay empresas que, por decirlo de alguna manera, nos engañan un poco, porque vienen pidiendo una cosa y se venden muy bien, y cuando les envías un chaval se aprovechan y le explotan. Eso también lo hay: les hacen trabajar diez o doce horas, los hacen trabajar los sábados y luego tienen un contrato de formación o de aprendiz, les pagan sesenta, setenta u ochenta mil pesetas y luego hacen más horas que un tonto, no les pagan las extras... Se

pueden encontrar de todo y claro, tampoco son tontos estos chavales y dicen: 'Aquí no hay nada que hacer', y se van. (E08-B196)

Así como estable... Todo tiene altibajos. En invierno puede bajar un poquito el trabajo, debido a la climatología de la construcción. En verano, por ejemplo, que se va la gente de vacaciones, hay empresas que cierran y no los cogen. Luego vuelven a engancharse en septiembre y luego está la cuesta de la vuelta de vacaciones que el trabajo todavía no está muy... Entonces puede haber fechas determinadas en las que sea algo más difícil el trabajo. (E08-B202)

Sí. Yo, quizás sea una frase muy dicha, pero soy de la opinión que el quiere trabajar trabaja y encuentra trabajo [...] Este año voy a colocar a un montón (E08-B204)

En la medida en que, para su concepción industrial-productivista, el aprendizaje requiere “hacer cosas”, el ir incrementando progresivamente el ritmo de trabajo de los aprendices es una meta del proceso de aprendizaje, ya que deben salir preparados para un mundo laboral en el que, si no eres productivo –si no haces un mínimo de cosas-, te quedas fuera. Por ello, el planteamiento que realiza acerca de la evaluación de los aprendices es muy cuantitativo –número de horas y trabajos- o muy “productivista”, aunque también reconoce que la clave es que hayan aprendido.

Este año son más buenos que malos. Porque llevo una racha de dos años... con chavales muy conflictivos; y ahí el rendimiento tanto teórico como práctico... Por ejemplo, el año pasado tuve un chaval... bueno uno no, tres eran por lo menos... que hasta los nueve o diez meses de curso no han llegado a fabricar ni una ventana corredera de dos hojas. Ni una. No han acabado ni una. Y así he tenido unos cuantos. Y claro, ahí no hay rendimiento. A mitad de clases se van o están ahí contándose el fútbol, jugando con el móvil. De todo, menos... El año pasado tenía tres buenos. Tres. Son también los que han triunfado y los que prestaban atención. Los que han hecho trabajos y muy bien. El resto, nada, nada. Este año, de momento, tengo yo tres o cuatro conflictivos, por decirlo de esa manera. (E08-B4)

Tienen que hacer un mínimo de horas y un mínimo de trabajo, para aprobar el módulo éste. Entonces, claro, si tú haces trescientas horas, por ejemplo, que puede ser este módulo de hierro, y no has hecho nada, entonces no has demostrado ningún rendimiento. Tú no puedes ir a una empresa, estar sentado allí y a final de mes cobrar, sin haber hecho nada productivo. Entonces esto es lo mismo. Lo mismo... más o menos; procuro llevarlo así como si fuera la realidad. Entonces claro: '¿Tú qué has faltado, cincuenta horas? Bueno, en vez de tener en el módulo de hierro trescientas horas, tienes doscientas cincuenta horas' 'A ver, ¿cuántos trabajos has hecho? Que en trescientas horas tienes que hacer, por ejemplo, diez trabajos y sólo has hecho dos trabajos, entonces dividido trescientas entre dos trabajos y ¿a cuánto sale cada trabajo? No has hecho. No has producido'. Entonces la nota baja y puede llegar un momento en que por horas ha aprobado el módulo y por trabajos en las prácticas tienes un cero. Entonces si por horas tienes un diez y por trabajos tienes un cero; cero y diez dividido por dos sale un cinco de media. Has aprobado con un cinco, pero es papel mojado porque no te has enseñado. Realmente no has hecho trabajos y no te has enseñado a trabajar. Aunque lo tengas aprobado, pero no has aprendido. (E08-B22)

d) Autoridad, control y disciplina en el aprendizaje

La experiencia de aprendizaje de JG en Alemania se desarrolló en una gran empresa, con un contrato como aprendiz, y fue el principio de un itinerario profesional en la misma empresa, que consideraba importante invertir en la cualificación, socialización y selección de su cantera de trabajadores. La experiencia incluía un proceso intensivo –en internado- de aprendizaje técnico y personal, que suponía una socialización en el espíritu fomentado por la empresa, y una selección en función de la aceptación del mismo. Tres valores relevantes en ese proceso eran la adaptabilidad, la conformidad y la disciplina. Se trataba de un proceso basado en el orden, la disciplina y la “mano dura”, que ponía en juego el aguante de los aprendices, que se “jugaban el futuro”, de forma que el mismo proceso servía de

prueba intensiva e integral de selección de trabajadores, en la que se consideraba lo profesional y lo personal. Se fomentaba la interiorización de la obediencia como requisito - “orden y mando”, “sin discusión”- para ser “válido” y “pasar la prueba”: “o te amoldas o mueres”. Es decir, hay que evitar crear conflictos. Y asumir eso es necesario para “pasar la etapa” de formación y llegar a la etapa adulta. Todo ello configura un sustrato que emerge – con muchos matices, no obstante- a la hora de plantear la cuestión de la autoridad y el conflicto, tanto con los aprendices del PGS como entre la entidad y sus trabajadores – cuestión que abordaremos después-.

Esa empresa era tan grande que nos envió a un internado primero, seis meses. Éramos por lo menos treinta aprendices de varias ramas de oficio. Nos enviaron a una especie de taller escuela, pero interno. Estuvimos seis meses ahí, volvíamos los fines de semana a casa y el resto del tiempo ahí. Y allí pasamos por un proceso de inicio. También fue una experiencia... que estuvo bien; nunca había estado fuera de casa, un chaval de 16 años de golpe se encuentra fuera con chavales de la misma edad. Era una especie de cuartelillo, diría yo, éramos cuatro en una habitación, iba todo a toque de sirena, había guardas ahí, que a las diez de la noche se apagaba la luz, pasaba el guarda, todo el mundo a dormir, pasaba el guarda a ver si habíamos apagado la luz... Era una especie de cuartelillo: iba todo a rajatabla. (E08-A30)

Ahí iba todo un poquito con mano dura, ahí no se encantaban: si había pelea entre dos chavales, ni preguntaban: ‘Tú y tú fuera, a casa’, un parte a la empresa... y te jugabas el futuro, porque si por pelearte te enviaban a casa, la empresa decía: ‘No me interesas’ y te tiraban de la empresa. Entonces, te jugabas tu futuro. Ahí hacían, digamos, una preselección para la empresa. Aparte de enseñarte, ahí pasabas la primera selección. Si aprobabas ahí, estabas ahí y todo funcionaba, y el maestro que tenías ahí decía: ‘Fulanito vale’, o ‘Fulanito esto o lo otro’. (E08-A32)

No era sólo de conocimientos. Era como persona también. Y allí iba todo a rajatabla y mano dura. [...] Si eras un poquito flojo de mente, o si tendías a la depresión, entonces... el maestro era bastante duro. La gente que teníamos de docentes, yo los llamaba ‘los que sobraron de la guerra, del régimen’. De los antiguos. Lo único que no nos hacían era levantar el brazo y cantar el himno [*risas*]. Todo lo demás, el maestro que estaba a cargo de nosotros, de los aprendices de la empresa, era de la ‘panza’ de la SS. El jefe de personal también era un alto cargo de la SS. Y yo he tenido muchos maestros e instructores que eran todos gente del régimen de aquel entonces. Entonces, era mando y ordeno, no se podía discutir ni nada. [...] Pues o te amoldas o te mueres. (E08-A34)

Su relación con los chavales la califica como de “padre” y “compañero”, aunque inmediatamente lo matiza, al señalar que han de saber “quién tiene la sartén por el mango”. De acuerdo con una concepción del orden que mezcla claves domésticas e industriales, expresa que han de quedar claras las posiciones y la autoridad y que, aunque la confianza mutua es importante, más lo es el control eficaz de los chicos. Ante una dinámica del “engaño-escaqueo” por parte de los aprendices, que él mismo califica de normal, es imprescindible una vigilancia, de manera que “no se deje pasar ni una”, lo que supone una cierta contradicción con la idea de permitir algún grado de distensión, que también plantea él en algún momento.

Yo un poquito de disciplina tengo que poner aquí, si no te comen. Y claro, no puedes levantar la mano, que no quieres... Siempre es pelea ponerse las botas de seguridad y el mono de trabajo, es casi pelea de todos los días. Entonces, uno me dice: ‘Yo no, que vengo en chándal’ Y si yo le digo: ‘Vale, no te lo pongas’, claro, el otro me viene: ‘¿Él no y yo sí?’. No, nos desmadramos. En algunas cosas hay que poner disciplina y no puedes levantar la mano. En la puntualidad, por ejemplo, tú puedes llegar tarde un día; pero si empiezas a llegar tarde hoy, mañana y pasado, entonces... ‘¿Qué te ha pasado?’ ‘No, es que estaba cansado y no tenía ganas de levantarme a las siete, como llovía...’ ‘Pues mira, son las diez y ya está bien’ ‘Ya entraré. Tranquilo, que ya me pondré a hacer algo’. No, si empiezas así a pasárselo a uno, entonces aquí ¿a qué venimos realmente? A nada. (E08-A42)

Una relación... yo procuro... montar una relación de confianza. Intentar ser como un padre; también más un compañero, uno más; pero dejar claro que el que lleva la sartén por el mango... soy yo. Si funciona todo bien, entonces suelto rienda. Con algunas cosas te haces la vista gorda. Si... ‘Allí no ha

barrido nadie, haced el favor, limpiad ahí un poquito' Pues si va uno o dos por su cuenta, que funcionen por sí mismos y lo vean; pero si estás diciendo 'Recoge aquí, retira esto, hazlo enseguida...', y pasa de largo y se va por otro sitio, vuelve... 'Ya está todo limpio'... vuelves a controlar. La confianza siempre es buena, pero el control mejor [risas]. Un dicho alemán, que nos decían allí: 'Confianza es buena, control mejor'. Entonces, echas una miradeta y dices: 'Che, pero vosotros ¿de qué vais?'. Es un poco normal. El viernes, por ejemplo, hemos hecho revisión de cajas de herramientas y a uno le faltaba una máquina, un taladro neumático. Yo había revisado otras cajas donde estaba esa máquina y a ése le puse que le faltaba la máquina, la tenían otros. Pero era tan pillo que fue a otra caja donde ya había pasado la revisión, a por la máquina esa: 'Aquí está, JG, caja completa'. Claro, esas cositas, es normal que lo hagan y lo intenten. Es normal eso. Pero claro, lo he visto. Ahí es cuestión de echar un poquito de autoridad y decirles que no, que engañarme no les sirve de nada. Les haces la reflexión, les dices cuatro cosas y bien; aunque a lo mejor a la próxima lo vuelven a intentar, porque a veces hay herramientas por ahí perdidas y tiradas, y cuando hago la revisión siempre están todas las cajas completas. (E08-B32)

Así pues, JG señala la importancia de la disciplina –“mano dura”, dice en algún momento- para controlar el funcionamiento ordenado de un grupo, de forma que éste no se aparte de sus objetivos. El desorden o el conflicto –creado por los alumnos- genera distracción y pérdida del sentido formativo que tiene el PGS: “si no es serio, ¿a qué venimos?”. Un ambiente de “buen rollo” es posible sólo si se es poca gente; pero en la escuela o en el PGS no es posible, porque se produciría desorden y no se trabajaría adecuadamente. Si no se es serio, en el sentido de exigir el cumplimiento de normas y objetivos, se pierde autoridad, por lo que hay que ser estricto y tratar a todos por igual en esa exigencia.

Esa mano dura en ese momento, pensándolo después, no está mal. No está mal porque... puedes llevar un buen rollo si somos pocos. Si somos cinco aquí sí que funciona, pero si son quince, o ahí que éramos un centenar, ahí tiene que ir todo un poco más de otra manera. Luego claro, es que... si no es serio, pues... pierde un poquito la autoridad. Tan a rajatabla, tanto régimen tan... pues a lo mejor no es bueno. O tan de golpe encontrarte con eso un chavalete de dieciséis años, pues dices: '¿Esto qué es?'. (E08-A40)

En opinión de JG, faltan medios disciplinarios. Hay que reflexionar con ellos y vincular la disciplina al razonamiento. Se trata de potenciar que los aprendices interioricen el valor de la obediencia y del orden frente al conflicto –desobediencia y desorden- que genera problemas, también para ellos. Pero él no se muestra muy optimista sobre la eficacia de este enfoque, que parece más vinculado a los planteamientos de la entidad. En general, afirma, los aprendices “no suelen hacer caso” a los razonamientos que él les realiza, especialmente centrados en hacerles comprender que se juegan el futuro con los comportamientos conflictivos y en decirles que el engaño no les va a servir para nada. Y acaban por “volver a las andadas”. Aunque también hay chicos que lo asumen.

¿Qué hago con ellos? [risas] Poco puedo hacer. No les puedo pegar. Claro, no puedes castigarles mucho. Les puedes hacer la reflexión. Ellos luego contradicen (E08-B8)

No responden. Pasan olímpicamente. No suelen entrar. A veces sí, te dan la razón, pero luego siguen igual. Siguen igual. (E08-B10)

Ahí es cuestión de echar un poquito de autoridad y decirles que no, que engañarme no les sirve de nada. Les haces la reflexión, les dices cuatro cosas y bien; aunque a lo mejor a la próxima lo vuelven a intentar. (E08-B32)

Están los que lo comprenden y dicen: '¿Para qué me lo tiene que decir dos veces, si a la tercera me va a regañar? Es un trabajo que tengo que hacer aquí y en cualquier otro sitio'. Pues son aseados y a la primera lo hacen bien. (E08-B34)

Por ejemplo, como medida educativa, los aprendices deben recuperar las horas que pierden a la semana por faltas o impuntualidades. Esto provoca una tensión. Pero JG lo ve importante como medida formativa que hace entender la dinámica laboral, en la que “no cobras si no produces”. Así, en el PGS “no apruebas si no haces un mínimo de trabajos y cubres un mínimo de horas”. Es una cuestión de productividad y de rendimiento, con la que JG trata de llevar la dinámica del taller lo más cercana al funcionamiento de la empresa real.

Claro, yo esa hora de una a dos, al que viene tarde: ‘¿Qué has llegado, diez minutos tarde, un cuarto de hora...?’, pues procuramos hacerle recuperar esa falta. Es una medida educativa: si llegas tarde a una empresa, no pasa nada, todos podemos llegar tarde en un momento dado, pero recupéralo. (E08-B20)

En más o menos medida se quedan. Y si no, procuramos el viernes, si no quieren recuperar diariamente esos diez minutos, si han acumulado hasta el viernes una hora, pues ‘El viernes te quedas una hora entera’. A veces funciona, a veces no. Eso siempre es un tira y afloja. Yo les amenazo mucho con ese tema, que les voy a poner faltas, que a lo mejor no van a tener suficientes horas. (E08-B22)

A pesar del énfasis en el razonamiento, en ocasiones hay que llamarles la atención, e incluso aplicar medidas disciplinarias en el taller –expulsiones, castigos...- que son leídos por los chavales como “manía” hacia ellos por parte del profesor, lo que reduce la confianza hacia éste. Por ello, el rol de confianza tiende a desplazarse hacia la educadora – “como una madre”, frente al rol disciplinario del maestro de oficio, “como un padre”- ya que los chicos se abren más a ella, incluso para quejarse de JG.

El conflicto, prácticamente, creo que lo crean ellos; se lo buscan ellos. Si yo digo que a la mañana a las ocho en punto tienes que estar vestido con la ropa de trabajo y con las botas de seguridad y ponerte a trabajar... y entran, no se ponen el mono, o no se ponen las botas; claro, yo les tengo que llamar la atención: una, dos, tres veces... Pero si es de continuo y diario, hay que tomar medidas: ‘Fuera, hoy no entras’ o cualquier otra cosa. [...] Llega el momento en que: ‘JG es un cabrón, me tiene manía, siempre a mí’ ‘Pero si siempre te veo a ti y cuando me asomo al que veo jugando en la radio es a ti, ¿a quién tengo que llamar la atención? Y si tú eres el mismo que nunca se pone las botas... y si digo que limpies bien la cabina de soldar o las máquinas y no lo haces bien, tengo que llamarte la atención’. Entonces claro, piensan que ya les tienes manía. (E08-B34)

Claro, a mí a lo mejor no me van a contar cosas más íntimas o personales o alguna queja. Está la educadora y ahí es como la madre. Ahí vuelcan más y confiesan más. Igual se quejan: ‘Es que JG me tiene manía, esto o lo otro’. Entonces claro, ella ya... (E08-B36)

2.8.3. La experiencia en Afany: ¿un mundo aparte?

Desde toda su experiencia previa, tanto como trabajador por cuenta ajena en grandes empresas como siendo empresario autónomo, JG ha ido desarrollando una visión acerca del mundo laboral y empresarial vinculada al orden industrial, al que incorpora nociones del mundo flexible. Se trata de cuestiones como la exigencia de una productividad, que además actúa como criterio por el que se valora al trabajador y por el que éste se hace merecedor de sus derechos y beneficios; el estrés por el ritmo de trabajo; el control por una jerarquía identificable ante la que hay que justificar las propias acciones –por ejemplo una ausencia-; la flexibilidad laboral vinculada a la rentabilidad del trabajador para la empresa y la precariedad como algo que hay que asumir; el control sobre las decisiones a tomar en el

trabajo... Todo ello configura lo que JG califica en su discurso como “el mundo real” –es decir: el auténtico mundo laboral y empresarial- que se diferencia del entorno laboral y organizacional –“light”- que él descubre en Afany, aunque en determinadas cuestiones esta entidad sí asuma algunas de las prácticas de ese “mundo real”. No se trata de que JG valore una de estas realidades como positiva y la otra como negativa. Simplemente, la realidad del mundo empresarial “es así” y hay que tenerlo en cuenta en la medida en que se está formando a jóvenes para que salgan a ese mundo. Él reconoce que el ambiente de Afany tiene ventajas –en lo que se refiere a la calidad de vida-, pero las vincula a que el “tipo diferente de trabajo” que se realiza permite un ambiente y una organización igualmente diferentes.

A partir de esa concepción, JG considera que es responsabilidad suya, como maestro de oficio, hacer presente en el enfoque de enseñanza, tal como dijimos en el apartado anterior, la perspectiva del “mundo real”, que hay que transmitir apoyándose en lo que hemos llamado la perspectiva educativa o compensatoria, que es un recurso para “normalizar” al aprendiz, es decir, para hacerlo más productivo y facilitar su posterior adecuación a ese mundo del trabajo.

Por lo que se refiere al funcionamiento organizativo de Afany, JG considera que es un buen lugar de trabajo, en el que se da un ambiente light –en positivo- que se fundamenta en la confianza –como algo propio del trato entre personas adultas, en las que se supone el autocontrol- y no en el criterio de la productividad, ya que, como hemos dicho, se trata de un trabajo diferente al de la empresa normal. Ese ambiente de confianza es leído como algo muy satisfactorio por JG, ya que supone que parte de su consideración como buen profesional, acreedor de esa confianza, y además genera dinámicas que él identifica con la calidad de vida: elimina estrés y permite un cierto nivel de autonomía –especialmente en lo profesional, pero también en lo laboral-. Al no existir unos criterios rígidos de productividad que se deban cubrir, se reduce el nivel de agobio experimentado –si un día no funcionas, no pasa nada-. Es un nivel de exigencia llevadero, ya que el tipo de trabajo realizado requiere esa flexibilidad. Por el contrario, el ambiente en una empresa normal –productiva- implica tener que satisfacer unos criterios mínimos de productividad, lo que supone un mayor control –presencia de una cadena de mando- y un mayor estrés.

En general aquí hay un buen ambiente de confianza. Normalmente si caes malo un día tienes que llevar un justificante a la empresa. Cuando tuve ese caso aquí, pues fui al médico, pedí el justificante para la empresa, y se lo dije a la compañera: ‘Traigo el justificante, ahora se lo llevo a la directora’. Y me miró con una cara muy rara, como diciendo ‘¿Qué?’ Y dijo: ‘No, JG, aquí eso funciona por sí mismo, hay una confianza; somos personas adultas que a la primera de cambio no estamos preguntando: ‘A ver, ¿por qué no has venido? Justifícame ese día de falta’. No es así’. Del sitio de donde vengo, si hay temporal de agua, se desbordan barrancos y se ha dado el caso de que he estado tres días en casa sin poder salir del pueblo. Eso puede dar pie a que la gente diga: ‘Ese se está quedando en casa y no tiene ganas de venir a trabajar’. Entonces claro, hay una confianza enorme y eso tranquiliza mucho para hacer este trabajo. No tienes ese estrés interior. Tienes otro estrés, pero ése de momento no. (E08-A98)

El ambiente laboral en sí... éste es un ambiente muy bueno. Este es un ambiente muy, muy bueno. Es un ambiente light. La finalidad es enseñar a los chavales y educarlos un poquito. Si estás por ahí en una empresa, estás en una empresa de producción. Tienes que hacer equis trabajo para que funcione la empresa y que funciones tú. Si no funciona la empresa, no funcionan tú tampoco. Entonces, allí es algo más estresante. Tienes más vigilancia, está el encargado, está el jefe, está el amo de la empresa... Ahí hay una cadena de mando y tienes que hacer un mínimo de producción, por llamar así al trabajo. Y aquí, pues sí, tienes que hacer un trabajo, pero es un trabajo diferente. Salvar, no vamos a salvar a todos los que tenemos aquí, pero por lo menos que por intentarlo no haya quedado. Aquí no es cuestión que me diga el jefe que tengo: ‘JG, aquí los quince tienen que acabar con trabajo, los

quince tienen que saber esto, esto y esto'. No es así. Si un día uno no funciona, no pasa nada tampoco. (E08-A94)

Siempre he tenido autonomía. Desde el primer día que empecé aquí; y eso me chocó... esa libertad de hacer y deshacer y de tomar decisiones... en un conflicto, en un momento dado, decir: 'Este no está para estar aquí, hay que expulsarlo' y que nadie me diga: '¿Por qué lo has expulsado? No lo tenías que haber hecho. Tenías que haber hecho esto y lo otro'. No. 'Bueno, lo he expulsado por este motivo o por el otro' 'Me parece muy bien, JG. Buena decisión'. Que luego era la acertada o no, eso ya... (E08-B40)

Nadie me dice qué tengo que dar, cómo lo tengo que plantear, cómo tengo que dar lo que son las clases, aquí en el taller los ejercicios... Eso creo que cada uno es lo suficientemente profesional para saber qué es lo que interesa a una empresa, qué es lo que quieren saber. (E08-B42)

No obstante, por lo que se refiere a sus vínculos con la entidad, JG muestra un total desinterés por el funcionamiento de Afany. Como ya comentamos antes, la vivencia de su carrera como un logro personal lo sitúa al margen de lealtades institucionales, aspecto que facilita su adecuación a un orden flexible. No quiere implicarse en nada, más allá de su función profesional. El trabajo en esta entidad –como en cualquier lugar- es para él un medio de vida. Se trata de un entorno agradable para trabajar, pero él no busca otra cosa. En ese sentido, no muestra ningún sentimiento de pertenencia. Él está allí en calidad de trabajador asalariado: hace bien su trabajo y cobra. Su participación se limita a eso. Existe un cierto compromiso mutuo, en el sentido de contar uno con otro para el trabajo del PGS, pero nada más, al margen de un respeto mutuo y una disposición para echar una mano en ocasiones –lo que se lee como “hacer favores”-. Aún así, desde la entidad se ha intentado implicar más a los trabajadores. Pero aunque a JG no le importa que le cuenten cómo funciona Afany, tampoco le interesa mucho. Habla de la entidad en tercera persona, como algo ajeno –“han intentado explicarnos...-”. Además sus vínculos se dan básicamente en el Centro en el que trabaja, estando muy ausente del discurso la entidad –mucho más amplia- que le da cobertura.

Han intentado alguna vez explicarnos en reuniones cómo funciona el Centro, toda la Fundación y todo eso. Y bien. Si quieren hacerlo, pues bien. Tampoco es ninguna cosa que me interese mucho. A mí personalmente, pues bien, esto es una fundación, se dedican a esto, cosa que me parece muy bien... No deja de ser un medio de vida, para mí. A mí me gusta este medio y dedicarme a esto, me encanta, pero a final de cuentas yo hago un trabajo, a final de mes percibo una nómina y ya está. Eso para mí es la realidad de la vida. [...] No me preocupa. No. No mucho [...] Ni me interesa demasiado. Yo con mi vida personal y mi trabajo, intentar hacerlo lo mejor posible... ya me ocupo lo suficiente. La vida de los demás... cada uno.... (E08-B100)

[En la entidad se considera] trabajador. Tampoco quiero implicarme mucho más. (E08-B106)

[Sentimiento de pertenencia a la organización] Ni me siento, ni quiero sentirme de ninguna. Yo hago mi vida. A mí que me respeten y yo respeto a los demás. Cada uno en su casita y ya está. Y si hay que echar una mano, un favor, el primero yo. El primero yo. (E08-B108)

Esta ausencia de interés por la entidad es coherente con la descripción del discurso de JG como “industrial avanzado”, en el sentido de que lo importante en su experiencia es su propia competencia como profesional, a la que el carácter distintivo de la entidad no aporta nada. Para él, trabajar en el Tercer Sector no supone ninguna diferencia significativa

con respecto a otros ámbitos⁵⁶, ni le ofrece una experiencia distinta como profesional-ciudadano. Es decir, dado que él valora como criterio de grandeza la eficacia productiva, el hecho de trabajar en una entidad de este tipo -en el sentido de que pueda aportar una dimensión cívica o asistencial- no es diferente de hacerlo para una empresa. Así pues, para JG ser ciudadano es ser productor: nos integramos en la sociedad mediante el trabajo, participando de manera competente en la dinámica económica. Esa contribución social realizada desde el trabajo es algo meramente individual -de acuerdo con el carácter “industrial avanzado” de su discurso- que no se vincula a componentes cívicos -que sí podríamos encontrar en un discurso industrial más clásico-. En definitiva, su contribución ciudadana está vinculada a su competencia profesional.

Por otro lado, su relación con los compañeros es buena y no estrictamente laboral. Pero JG no desea “encariñarse” dado el riesgo de la flexibilidad, que puede hacer que alguien se vaya en un instante, con la consiguiente tensión afectiva. Para él es importante mantener una distancia entre lo personal y lo laboral que permita desconectar. Y eso supone una actitud de no implicación en la entidad, más allá de lo meramente profesional, que es lo que supone su compromiso con ella. De alguna manera, el énfasis en mantenerse un tanto al margen, incluso no intimar en exceso con los compañeros, responde a los riesgos que implica la flexibilidad del mercado laboral. Más que de facilitar el cambio a mejor, se trata de minimizar los costes personales ante el riesgo -con el que hay que contar hoy en día- de tener que cambiar. Es decir, más que una estrategia para moverse laboralmente -fórmula de inversión del orden de los proyectos- se trata de una defensa ante lo que implica la movilidad, que en última instancia es inevitable. Se trata, por tanto, de una adaptación al orden conexionista, pero no desde la perspectiva del “grande”. La adaptación a ese orden flexible hace que JG asuma la idea de que “si no sale un PGS no me llamarán”, aunque valore que la intención sea la de, en la medida de lo posible, contar con él. Esto da lugar a un cierto compromiso con la entidad, que hace que él mantenga su disponibilidad por sí se concede otro programa. Esto matiza su disposición a la flexibilidad y movilidad, y confirma que la estabilidad es un objetivo. Él mismo expresa que la inestabilidad que genera la política de subvenciones es un serio inconveniente en su experiencia.

Una relación buena. Tenemos que estar equis horas al día juntos, pues... yo creo que vale la pena llevarse bien, respetarse y pasárselo bien. A veces para que no estén tan serias las cosas tienes que hacer alguna bromita, alguna cosita de 'doble filo', y nos reímos todos, algún chiste, alguien cuenta otro chiste... En fin, que sea una cosa bien, que no sea estrictamente laboral y ya está. Algunos días vamos a comer juntos... (E08-B114)

No quiero tampoco mucho más porque no es que haya visto mucho, pero he recorrido algo de mundo, he visto cosas, y entonces claro... aquí por ejemplo, a lo que nos dedicamos, en los programas [...] El centro solicita otro curso para el año que viene, pero claro, si no aprueban el curso no me van a llamar. ¿A qué me van a llamar aquí? A nada. Entonces, mientras aprueben cursos me llamarán. Yo lo agradezco. Procuero no enrollarme por ahí en otros sitios; simplemente sobrevivir, pasar el verano lo mejor posible [...] Entonces, si después del primer año que he estado aquí me han vuelto a llamar, me imagino que es porque hago bien mi trabajo. Si no, lo que dije antes: el que no vale se queda en su casa. Entonces, me llaman. Que si no aprueban el curso, no me van a llamar, me van a decir: 'JG, lo sentimos mucho'. Me parece muy bien, y me parece muy de agradecer que me llamen a mí otra vez, porque hay centros que cambian todos los años de maestro. Entonces claro, esto para mí es una plaza fija. Yo aquí de momento estoy bien. (E08-B110)

⁵⁶ De hecho, la principal diferencia que JG menciona, al comparar su trabajo actual con los anteriores, se refiere al hecho de trabajar en la docencia, es decir, en el sector servicios y no en el industrial, lo que no se vincula en ningún caso al tipo de entidad.

Nadie es imprescindible. [...] Entonces cogerle mucho cariño a una cosa... Mientras más alto vas más duele la caída. Entonces, dentro de lo que cabe procura llevarte bien, estar a gusto y sacarle el mejor partido a todo, pero siempre con esa interrogante de que te puede tocar a ti también. (E08-B162)

Me gustaría, simplemente por la estabilidad laboral. Estos son cursos que cuando acaban nos vemos todos en la calle. Y claro, un poquito de estabilidad profesional... Si no tienes compromisos te da igual. Pero si tienes compromiso familiar y cargas, lo que necesitas es una seguridad y una estabilidad laboral. Eso es lo único que en este tipo de programas... no sólo es porque sea este centro, pero lo que es el PGS es eso. (E08-A112)

Hay otros centros en que acaba el curso y te vas a la calle; y luego, si vuelven a aprobar curso, vuelven a buscar maestro. Que no es decir que tengas plaza fija. Aquí cuentan siempre contigo. Yo acabo aquí el curso, al día siguiente me apunto en el INEM y enseguida me llaman, porque hay gran demanda en este oficio. No pasan ni tres días y ya tengo la primera carta en casa, que me buscan. Yo voy al INEM y digo que no quiero trabajar. Yo tengo lo de aquí y siempre se me ha respetado y se me ha llamado a mí. (E08-A114)

Este curso siempre se suele pedir, ya que tenemos esta infraestructura de taller montada; éste es un pilar muy seguro para el Centro y siempre se ha dado este curso. (E08-B62)

Normalmente acabamos el treinta de junio y hasta septiembre; porque a mediados de agosto vuelven a salir, los solicitan los cursos y si hasta finales de agosto no salen, pues no me llaman. Mientras, cada uno es libre de buscarse la vida como mejor pueda. Acabamos treinta o treinta y uno de junio y cada uno en su casa. A esperar o a buscarte la vida. (E08-B68)

Por lo que se refiere a las decisiones estratégicas en la dirección de la entidad –por ejemplo, solicitud de nuevos programas-, es algo que compete exclusivamente a la dirección y no a los trabajadores -“nosotros no entramos, no influimos”-. Esto no supone un problema para JG, dada su actitud de mantenerse al margen de la entidad. Pero él mismo señala una cierta incoherencia en este sentido por parte de la dirección: “Se nos dice que hagamos del Centro parte nuestra”, pero no se les permite participar según en qué tipo de decisiones. En cualquier caso, en aquello que afecta más directamente a su profesionalidad, sí que expresa sentir una autonomía suficiente y un respeto hacia su criterio técnico -por ejemplo en cuestiones que tienen repercusiones económicas, como la compra de materiales, que debe justificar ante Dirección, aunque en general atienden a sus razones-. Su participación en las reuniones de equipo se centra en cuestiones técnicas acerca de las intervenciones con los jóvenes y para coordinar las actuaciones.

Eso es más de Dirección. Ahí no influimos. Siempre se ha dicho que hagamos el Centro parte nuestra y tal. Bien, pero hay decisiones que por mucho que nos guste, no. Un año se dijo que podíamos tomar decisiones, pedir los cursos que quisiéramos y tal. Y así entre el equipo decidimos pedir un TFIL y un curso de verano para tener continuidad y cubrir; pero claro, luego desde Dirección dijeron que no era bueno, porque un maestro no puede estar contratado para dos cosas diferentes en el mismo centro. Entonces ya tenían que contratar a otro maestro [...] Hay cosas que son de Dirección y ahí nosotros ni vamos, ni nada. (E08-B60)

Yo digo: ‘Este año nos vendría bien este tipo de maquinaria’. Yo hago un pequeño proyecto que justifica en qué me voy a gastar ese dinero, lo presento en Dirección: ‘Necesitamos para este año esta u otra máquina’. En herramientas siempre se rompe algo, desaparece también, que es normal, porque a veces se cuele gente extraña y, en fin, que desaparezca un destornillador es normal. Yo veo cuando acaba el curso qué necesito en herramienta y lo tengo previsto: ‘Me gastaré...’. Este año hemos tenido seis mil y pico de euros en inversión de maquinaria, compro algo de herramienta, cubro las faltas... se pierden las llaves de las cajas y hay que reventar el candado, compra candados... Pero a mí nadie me dice: ‘¿Por qué has comprado esa máquina?’. No, no. ‘Yo he comprado esta máquina porque nos hace falta’. (E08-B50)

Tenemos nuestras reuniones de equipo, con la educadora. Nosotros dos y ahí hablamos un poco... de cómo vamos en el taller, cómo van los chavales, problemas que pueden surgir, las cosas que plantean ellos y se lo cuentan a la educadora y luego: ‘Mira JG, a mí me ha venido esta queja, les gustaría

hacer esto o lo otro'; y lo hablamos. Temas educativos, también nos reunimos y lo hablamos. Hacemos un seguimiento juntos. (E08-B54)

Tenemos reunión de equipo, de centro, y planeamos la semana: si los viernes hacemos alguna salida, para coordinarnos con el otro taller por la furgoneta, quién la coge, quién no, qué actividad vamos a hacer; y cómo va la marcha del taller... Un poco coordinados también con el de informática, por ejemplo, que también lleva a los chavales, a ver cómo van en informática. Nos lo chivamos entre nosotros, como aquél que dice, cómo va el chaval, para ver en global cómo va ese chaval. (E08-B56)

Ante las situaciones de conflicto en la organización, la actitud de JG es la de adaptarse a cómo son las cosas –de acuerdo con el proceso de socialización laboral que ha supuesto su historia personal-. Ha visto ya muchos conflictos laborales –desde Alemania- y está “curado de espanto”: por ello no deja que le afecten esos problemas –busca desconectar-. Hay que ser adaptables, según por dónde vengan las cosas. Lo que quizás nos muestra que, para él, Afany no es en realidad un mundo tan diferente a la empresa. En ese sentido, se muestra partidario de hablar las cosas, pero sólo si no va a crear problemas –conformarse, adaptarse, “no nadar contra corriente, porque te cansas”-. Cuantos menos problemas se generen, mejor.

Es que yo soy una persona sencilla y fácil y procuro que cuantos menos problemas mejor. Entonces, si parece ser que va a crear una cosa un problema, pues eso no tiene que ser un problema. Sí podemos hablar: 'Esto no me parece bien' o 'Esta decisión que has tomado de tirarle no me ha parecido bien, a ver lo que podemos hacer'. Eso sí. (E08-B120)

Yo he aprendido en esta vida, corta vida que llevo, que a veces nadar contracorriente no es bueno, te cansas y acabas ahogándote. Entonces, 'Si tú lo quieres pintar así, píntalo. En mi opinión no me gusta eso, pero como el que toma la última decisión eres tú, pues buena es. Buena es'. (E08-B122)

Aquí no he llegado nunca a afiliarme a un sindicato [...] No veo yo que me haga mucha falta. Si necesito saber algo voy a un gestor, pago a un gestor. Y, si no, en Internet. (E0-B148)

Realmente no hay ningún convenio para esto. No sé a qué pertenecemos, no me he calentado mucho la cabeza en el tema este. Debería calentarme más la cabeza en el tema ese, pero... no me preocupa. (E08-B158)

En cuanto a la experiencia de conflictos concretos en la entidad, hace referencia a unos despidos por decisión unilateral por parte de Dirección, que es la que decide sobre personal, en base a motivos poco claros, pero que él relaciona con un posible desacuerdo sobre el enfoque educativo. Aunque JG muestra su desacuerdo con la manera “poco correcta” de plantearlo, por tratarse de gente que llevaba mucho tiempo trabajando en la entidad –todo ello lo plantea desde un prudente tono de “a lo mejor”-, señala que no hay alternativas: “así son las cosas”. A él le afectó, por tratarse de compañeros, pero afirma que hay que aceptar las decisiones de los que mandan. Ante los despidos, pues, desculpabiliza a la entidad, desde una visión funcional: si no haces falta, a la calle –“¿qué va a hacer la empresa?”-. Esto es coherente con el criterio de rentabilidad y productividad que usa en su discurso: si no eres rentable, no hay lugar para ti.

Hubo aquí un año una situación algo crítica con el personal: despidieron a gente, a lo mejor no de la mejor manera, se tomaron decisiones de Dirección... y claro, veías que te afectaba también un poquito, por ser un compañero y la manera en que se le ha planteado el despido... (E08-B160)

Tampoco he indagado yo mucho. Eso eran ya cosas más personales de esa persona y del Centro y de Dirección. Igual discrepaban un poquito en la manera de educar. Iban por una línea y esa persona como profesional creía que no era el buen camino, que creía que se debía hacer así; a lo mejor ahí chocaron [...] Igual ahí se creó un problema y ha ocurrido lo que ha ocurrido. (E08-B170)

Y claro, tienes cariño a todos los compañeros y ves una cosa así y a lo mejor no era correcto cómo se le había despedido después de tantos años aquí. Pero claro, eso yo lo había visto en Alemania también (E08-B162)

Claro, pero como salen los cursos que vienen de la Administración, por mucho que quieran éstos, si no se los dan ellos ¿qué van a hacer conmigo aquí? Por muy contentos que estén conmigo... También me imagino que les sabe mal. Pero bien, no pasa nada. (E08-B168)

De esta experiencia saca, al menos, tres consecuencias que describen su adaptación a un entorno laboral cada vez más flexible, muy distinto del mundo industrial en el que él se formó. Primero que hay que asumir la precariedad: nadie es imprescindible y le puede tocar a cualquiera -“te puede tocar a ti”, “es ley de vida”, “nada es seguro”-. Se asume que las cosas son así.

Nadie es imprescindible. Por un motivo o por otro ‘Ya no necesitamos tus servicios y te tienes que ir y ya está’. [...] siempre con esa interrogante de que te puede tocar a ti también. Es ley de vida. (E08-B162)

Preocupar te preocupa. A ver si me entiendes. Eso siempre. Pero hoy en día no hay nada seguro. Entonces, si estás en una empresa que llevas treinta años, porque en Alemania lo he visto, compañeros que llevan treinta años en empresas multigrandes y luego de repente quiebra la empresa y ¿qué se van, veinte mil personas a tomar por el culo? Pues veinte mil personas. Y claro, si eres joven es más fácil encontrar trabajo. A partir de una edad ya es más difícil. (E08-B166)

En segundo lugar, por salud mental no hay que dejar que los problemas te afecten. No hay que desarrollar demasiados apegos, porque puede ocurrir que ellos se vayan, o tú lo hagas. La flexibilidad implica estar preparado para el cambio, sin muchos lastres que puedan provocar desgarros personales -fórmula inversión ciudad por proyectos-: “mientras más alto, más duele la caída”-.

Yo procuro no dejar que me afecte. Intento tomar un Kit Kat [*risas*]. Porque si me afecta aquí algo, después puede afectar en casa también a la familia y no creo que deba ser así. A veces, sin querer o inconscientemente, afecta la vida privada, entonces procuro que no me afecte nada aquí en el trabajo. Yo creo que a lo mejor estoy curado de espanto. (E08-B120)

Procuro siempre que... el trabajo es el trabajo y lo personal es lo personal. Igual que si tienes en casa, en tu vida privada, algunos problemas, procuro dejarlos en casa y aquí es otra cosa. (E08-B90)

Nadie es imprescindible. [...] Entonces cogerle mucho cariño a una cosa... Mientras más alto vas más duele la caída. Entonces, dentro de lo que cabe procuras llevarte bien, estar a gusto y sacarle el mejor partido a todo, pero siempre con esa interrogante de que te puede tocar a ti también. (E08-B162)

Y en tercer lugar, la disposición para el cambio supone la perspectiva de que fuera del trabajo actual hay oportunidades, y si se cierra una puerta, otras se pueden abrir. Es importante mantener una disposición a la movilidad -muy de acuerdo con su experiencia-: trabajo hay, si no en esa entidad, en otro sitio. “Trabajo sobra” para el que está dispuesto y aprovecha las oportunidades. Aunque de momento él está y quiere seguir en la enseñanza, rechazando, mientras se lo pueda permitir, otros trabajos de oficio en los que hay mucha demanda.

Pero yo, al principio me afectaba un poquito más esa inestabilidad, que no tienes continuidad, qué haces luego, la responsabilidad que tienes con la familia, que tienes hijos, qué haces... Ahora ya no. Ahora he decidido mentalmente que no me tiene que afectar eso mucho. Porque trabajo sobra. Trabajo sobra, si no aquí, en otro sitio; si no en esto, en otra cosa. Yo creo que siempre voy a tener

trabajo. Por eso no me preocupa mucho. Si no sale un curso, pues bien, no pasa nada, ya me buscaré la vida. (E08-B164)

Yo acabo aquí el curso, al día siguiente me apunto en el INEM y enseguida me llaman, porque hay gran demanda en este oficio. No pasan ni tres días y ya tengo la primera carta en casa, que me buscan. Yo voy al INEM y digo que no quiero trabajar. Yo tengo lo de aquí y siempre se me ha respetado y se me ha llamado a mí. (E08-A114)

Normalmente tengo trabajo. Y me apunto al INEM, claro, para solicitar la prestación, que es bastante lamentable lo que dan y me llaman enseguida. A los tres días tengo carta en casa para presentarme a ofertas de trabajo. Trabajo no me falta. Siempre tengo que decir que no, que yo me dedico a la docencia y que me van a volver a llamar. No les gusta, pero... (E08-B70)

Sí. Yo, quizás sea una frase muy dicha, pero soy de la opinión que el quiere trabajar trabaja y encuentra trabajo. Claro, si nos encerramos un poquito, como me encierro yo en verano, que no quiero trabajar, que quiero seguir en la docencia y claro, como todos los colegios y todos los cursos están cerrados en verano... Yo en el INEM digo: 'Tú búscame algo de docencia y yo no te diré que no'. Pero que me envían de soldador, de cerrajero o de carpintero de aluminio a una empresa y digo que no, pero si quisiera... (E08-B204)

2.9. Análisis del caso E09: MT

MT tiene 35 años y hace apenas uno que se trasladó a vivir a Valencia para trabajar en *Afany*. Nacida en el País Vasco en una familia de clase media “en la que los estudios eran sagrados”, abandonó el hogar familiar a mitad de su carrera de Historia para integrarse en una de las comunidades seglares del Movimiento Proxem. Su trayectoria laboral y vital desde los 21 años está marcada por su pertenencia a Proxem, movimiento seglar que conoció por medio de la parroquia a la que estaba vinculada en su adolescencia. En el marco de los programas de intervención social educativa que esta entidad promueve y gestiona, MT ha ido formándose profesionalmente como educadora, asumiendo cargos de cierta responsabilidad. Hace un año, la decisión de Proxem de reforzar la presencia de sus integrantes en sus centros y programas derivó en una propuesta de la Comunidad a MT para mudarse a Valencia a trabajar en *Afany*. El centro estaba sufriendo una importante reorganización de personal, algo conflictiva por las tensiones entre la dirección –en manos de Proxem- y la plantilla – mayoritariamente conformada por profesionales no pertenecientes al movimiento-, y se ofreció a MT –miembro “numerario” de Proxem- el puesto de formadora de básica en el PGS y coordinadora de voluntariado. Actualmente MT trabaja a tiempo completo en *Afany* y vive en una de las comunidades Proxem de la ciudad de Valencia.

2.9.1. Misión comunitaria y sentido del trabajo

MT comparte un discurso religioso –cristiano, aunque sin referencias a Dios- que declara subvertir todos los órdenes de grandeza mundanos –“no ser del mundo”- desde una implicación profunda con la realidad. Se vincula así a un orden de tipo inspirado, en el que los individuos que se sitúan en posición de disponibilidad reciben la llamada a transmitir un mensaje o enseñanza susceptible de alterar el orden mundano –en este caso identificado con el modelo neoliberal de sociedad-, del que previamente ellos se han liberado. Esa transmisión implica una dimensión testimonial muy presente en este discurso. Pero, además, en este caso, está vinculada a algunas claves de tipo doméstico en la medida en que el orden “alternativo”⁵⁷ al que se nos invita se apoya en la idea de fraternidad, que pone por delante a los que tienen más dificultades –los últimos en todos los órdenes mundanos serán los primeros-.

Así, el itinerario que describe MT está marcado por esa vocación cristiana como algo que reconfigura de manera integral su vida, en concreto desde la pertenencia a Proxem. Esto también afecta a su vocación profesional, que se redefine para ser un aspecto más en el que se concreta la misión vocacional. Todo ello describe una concepción

⁵⁷ Hay que tener en cuenta que el orden inspirado no es capaz por sí mismo de fundar una organización social, si no es a través de un compromiso con alguno de los otros órdenes, en este caso el doméstico. Esta dificultad se debe, por un lado, al hecho de que la grandeza inspirada constituye una llamada a la disponibilidad permanente al cambio –en función de lo que sea inspirado-, por lo que niega la posibilidad de estabilidad que requiere un orden social –es decir, sugiere un estado de “subversión permanente”-. Y, por otro lado, también constituye una dificultad el hecho de que sea un orden que se construye en torno a la llamada y respuesta personal, que no requiere apoyarse en lo colectivo; otros órdenes, como el mercantil, también implican una dimensión individual –el deseo-, pero requieren apoyarse en una realidad que va más allá del individuo, ya que el mercado necesita de la diferenciación funcional para existir (Boltanski y Thévenot, 1991).

inspirada del trabajo –entendido como misión-, matizada por claves domésticas vinculadas a la dimensión comunitaria de su experiencia y al trabajo educativo con personas. En determinados momentos del discurso afloran elementos cívicos, que se plantean en tensión con las otras claves mencionadas.

a) El trabajo como subsistencia vs. el trabajo como misión

En el discurso de MT se perfilan dos maneras de entender el trabajo que se entrecruzan: el trabajo como elemento de subsistencia –trabajo asalariado- y el trabajo como desarrollo de la misión vocacional personal y comunitaria, que se articula en la disponibilidad para ir desarrollando proyectos potenciados desde Proxem, en función de las necesidades que desde la Comunidad se señalan. El primer significado se vincula a la aceptación de la necesidad de ganarse la vida; es decir, de realizar algún tipo de trabajo que le permita aportar dinero para el mantenimiento de su comunidad⁵⁸ –que incluye el suyo propio-. Se trata de un planteamiento de Proxem: todos son trabajadores y aportan algo, cada cual en la medida de sus posibilidades. Esa idea de asumir su condición de trabajadora, aún siendo estudiante, es para ella un cambio de mentalidad, que le cuesta afectivamente a pesar de tenerlo claro ideológicamente. Así, ella ha de trabajar en multitud de cosas, estando atenta a las oportunidades que le surgen: clases particulares, limpieza de casas, cuidado de niños, cuidado de enfermos en hospitales, clases de euskera, de administrativa en la Fundación Proxem... Ha hecho lo que le ha ido surgiendo, esté más o menos en consonancia con su misión vocacional.

Por otro lado, el segundo significado es el que presenta el sentido fuerte que tiene para ella el trabajo: “Un proyecto de vida que tiene que ver con construir un mundo distinto” –como señala en un discurso que parece ser el propio de Proxem-. Y eso se plasma para ella tanto en lo laboral como en el resto de su vida: en las relaciones personales-comunitarias y en los programas sociales, que son un instrumento para cambiar la realidad desde el trabajo cotidiano con los más débiles.

Desde el momento en que empecé a vivir en común, que estaba todavía en cuarto de carrera, empecé a trabajar porque había que aportar. Un poco el concepto nuestro es que no hay nadie que sea estudiante: todos somos trabajadores, aunque algunos estudian a la vez. La mentalidad esa, que a mí también me costó, porque yo venía de una familia en la que el tema del estudio era sagrado... aquel cambio de mentalidad para mí, aunque lo tenía claro ideológicamente, te cuesta también, sobre todo psicológicamente o afectivamente. Sobre todo cuando llegaron los primeros suspensos, que no había tenido yo en mi vida. (E09-A28)

Nosotros compartimos bienes y necesidades. Cada uno desde su momento y desde su situación trabaja, todos trabajamos. Estés estudiando o no todos trabajamos, porque hay que costear lo de todos. Según qué situación, hay gente que puede estar ganando mucho más, hay gente que puede estar ganando mucho menos; hay quien puede estar trabajando a jornada completa y con un sueldazo de funcionario y otro está estudiando y dando clases particulares y no sé qué... (E09-A24)

Porque yo he trabajado en lo que he podido. Terminé la carrera, bueno, antes de terminar la carrera ya andaba dando clases particulares. Entonces mi trayectoria profesional ha sido múltiple y variada. Creo que he hecho casi de todo, desde los últimos años de la carrera. Y enseguida que terminé la carrera seguí trabajando de lo que salía. Daba clases particulares, he trabajado en casas limpiando, cuidando niños, cuidando gente por las noches en el hospital, en algún momento he estado trabajando en la Fundación nuestra, en la asociación nuestra, estuve algunos años de administrativa. He hecho lo que me ha ido surgiendo a nivel profesional. Por una parte era el ansia de ingresar dinero y poder

⁵⁸ Aún así, habría que matizar que esa dimensión de sustento de la comunidad, en última instancia, también contribuye a la misión común, ya que permite, por ejemplo, mantener a personas que realizan funciones poco remuneradas en alguno de los programas sociales de Proxem.

trabajar en lo que fuera. También es verdad que con mi carrera de Historia no tenía muchas posibilidades de trabajo. (E09-A18)

Yo creo que he ido definiendo o construyendo un proyecto de vida que tiene que ver con construir un mundo distinto. Es lo que intento vivir en mis relaciones personales y comunitarias. Todas mis relaciones, y creo que todos los proyectos de acción social que como comunidad desarrollamos, son también un instrumento para poder construir una sociedad distinta; desde las personas concretas, desde el cambio de lo pequeño, desde el trabajo cotidiano. Desde ahí, desde el crearme un mundo distinto, es desde donde yo me planteo el trabajar aquí. Me planteo estar con los jóvenes que tienen mayores dificultades e ir caminando con ellos. No es tanto el darles cosas como el hacer camino juntos y el poder ir desarrollándonos, acompañándonos, construyendo unas relaciones de solidaridad, de apoyo, de ayuda mutua. También el poder ir transmitiendo todo eso a los chavales, desde lo que yo vivo y yo creo. No es tanto que me proponga 'Es que eso toca', sino que es lo que me creo y no podría vivir de otra manera. En ese sentido, creo que tengo la suerte de que me paguen por hacer todo esto que quiero. Creo que en ese sentido es una suerte. (E09-B198)

Todo esto parece responder a un discurso compartido en Proxem y que se articula en torno a la misión de construir una sociedad diferente, basada en relaciones de fraternidad, de acuerdo con ese orden doméstico que la dimensión inspirada sitúa como alternativa ideal. Aún así, llama la atención cómo MT ve necesario “traducir” lo que ellos –los así inspirados- llaman “fraternidad” por otras claves más propias de un orden cívico –solidaridad, participación, inclusión- que le parecen más fácilmente transmisibles. A fin de cuentas se trata de conceptos más “mundanos” y que, si bien implican un menor nivel de alternativa, permiten un compromiso de mínimos en torno al que aglutinar a más personas a la misión inspirada. Como veremos más adelante, esto permite una mayor participación de personas en los proyectos de Proxem, aunque también será fuente de conflictos a la hora de entender el lugar de cada cual en la entidad.

La misión de la Fundación creo que está más centrada en construir una sociedad distinta, basada en relaciones basadas en lo que nosotros llamamos fraternidad, pero que a otros niveles se puede llamar relaciones de solidaridad, de participación, donde quepan todos, donde cada uno pueda aportar lo que es y no sólo lo que hace, donde cada uno sea valorado, donde se apoye más al que tiene más dificultades. Al contrario de las entidades donde se valora más al que lo tiene más fácil. Y sobre todo eso, creo que ser signos de unas relaciones distintas... Yo creo que en ese sentido la labor educativa en Afany está más basada en todo eso: en la participación, en la solidaridad, en la valoración de cada persona como persona, en la valoración de cada uno y en aprender a establecer relaciones de amistad, de cuidado unos de otros, y también de confiar en las personas. Creo que a nivel educativo el creer que cada persona tiene mucho que dar, y trabajar no tanto desde las limitaciones como desde las capacidades; yo creo que es lo que más puede marcar el trabajo. (E09-A96)

Estos planteamientos, que MT comparte con su comunidad Proxem, son señalados en su discurso como fuente de sentido. Trabajar con las personas que tienen más dificultades y que menos cuentan en la sociedad “tiñe” la vida de MT con su realidad. Lo esencial es que su labor consiste en educar personas y en ella destaca el valor de la relación, que es lo que más enriquece y preocupa a MT. Así, es en la relación con los chavales en lo que no le importa mantener una mayor disponibilidad de tiempo, en la medida en que permite no dejarles “colgados” –otras cuestiones menos personales pueden esperar-. Hay que saber estar pendiente de lo importante –los alumnos- y “liberarse de lo accesorio” –por ejemplo, la organización de los materiales de clase-. Y, para no perder esta perspectiva, MT intenta no centrarse sólo en tareas de gestión y mantener el contacto con las personas. Por ejemplo, pidió que uno de sus contratos –en el programa de privados de libertad- fuera de educadora, aunque también fuera a realizar funciones de coordinación y sus tareas con personas fueran más puntuales.

Eso es lo más apasionante. Son personas, y yo creo que lo que es la relación con personas es lo más apasionante y también es lo que más me enriquece. Luego te vas pensando en tal chaval o en tal otro, no te vas pensando en no sé qué papel que no has hecho. (E09-B78)

Los últimos cuatro años he estado trabajando en otro programa que empecé a hacer con la Garantía Social, que tenemos también allí, que es con personas privadas de libertad. He estado cuatro años llevando la gestión del programa, pero también con el empeño de... desde que empecé dije: '¿Gestión? Muy bien: si hay que hacer subvenciones, hacemos; si hay que hacer economía, hacemos... pero con la tensión de la relación con las personas'. [...] Aunque había educadores que tenían su labor de educador, yo también pedí que mi contrato fuera de educadora... aunque luego me dedicaba a otras cosas, pero sí que me parecía importante no perder la perspectiva de las personas. Por no estar siempre entre papeles. (E09-A42)

Hemos intentado combinar un poco las funciones nuestras de forma que yo también tenga la relación con las personas: quedándome a comer un par de días, que supone sobre todo relación, y también haciendo visitas en prisión un día a la semana. La verdad es que han sido cuatro años en los que toda mi vida ha estado teñida con la realidad de las personas privadas de libertad, que es otro mundo y otra historia. (E09-A44)

Todo lo que sea tensión positiva, el irte un día hecha polvo porque con no sé qué chaval no has podido contactar, a mí eso no me importa. Quiero decir que lo asumo como parte de... Pero a mí lo que más me fastidia es estar preocupada porque no sabes qué ficha hacer en Matemáticas. Qué más da. Esa es la tensión negativa; la otra es la que es más fácil de asumir, la que entra en el sueldo, que para eso estás con personas. (E09-B84)

La posibilidad de realizar un trabajo con sentido vocacional, por el que además recibe un salario, es vivida por MT como un privilegio. Manifiesta que no podría vivir sin dedicarse a este tipo de tareas y que seguiría haciéndolo si no le pagaran, aunque entonces debería compatibilizarlo con un trabajo para mantenerse -“tengo la suerte de que me pagan por hacer esto y así no tengo que trabajar”-. Afirma que asumiría trabajar en otra cosa, si fuera necesario. Pero trabajar en esto “le da sentido” y le permite cobrar por hacer lo que ella quiere hacer. Incluso llega a plantear que su vivencia es que en realidad ella no trabaja y que Afany no es un espacio laboral. En ese sentido, entran en contradicción, como veremos más adelante, el orden cívico –centrado en la defensa de los intereses colectivos de los trabajadores- con el inspirado –la entrega disponible y sin barreras a la misión “revelada”-. En esa tensión parece pesar más la segunda –que se articula sobre la experiencia de integralidad de la misión que coge su vida entera- que la primera, que tiende a aparecer en el discurso después de que MT haya planteado la necesidad de entrega y como una matización que no termina de tener que ver con su experiencia ni con Afany. Por ejemplo, MT experimenta una tensión entre poner límites al trabajo y asumir el nivel de exigencia propio de un trabajo entendido como misión. Por un lado afirma intentar cumplir horarios para que su vida no sea sólo el trabajo, aunque por otro mantiene una disponibilidad para que las tareas –especialmente la atención a los chavales- no se queden colgadas.

Para mí no es un centro de trabajo. La verdad es que mi vivencia va siendo de que en realidad yo no trabajo: a mí me pagan por hacer lo que quiero, lo cual realmente es un chollo. Muchas veces piensas: 'Si no te pagaran por esto, ¿dejarías de hacerlo?' Pues igual seguiría haciéndolo. Tendría que ver la manera de ganarme las alubias, eso es real. Pero tengo la suerte de que me pagan por hacer esto y así no tengo que trabajar. Yo creo que para mí esto es lo que le da un carácter... peculiar, y la verdad es que es una suerte. (E09-A96)

Yo, personalmente, intento cumplir horarios. Si tengo treinta horas... En el sentido que intento que mi vida no sea sólo el trabajo, también por vivir en equilibrio. [...] Hombre, luego no suelo ser muy estricta: 'Es la hora, me voy. Y aunque esté hablando con un chaval que me está contando su vida me da igual, porque son las dos y yo a las dos me voy'. Eso a veces no es posible. (E09-A210)

Eso dices: 'Mira, mañana'. Ahí no te importa decir: 'Eso, mañana'. No te importa, pero sí te importa cuando dices: 'Este chaval parece que no acaba de llegar, parece que no...' Y lo que menos... todo lo que tiene que ver con los papeleos, programaciones y todo eso. (E09-B80)

b) La misión vivida desde la comunidad: vocación y disponibilidad

La experiencia comunitaria, si bien excede el ámbito de lo laboral, es inseparable de la experiencia de MT en su labor en los proyectos sociales. No sólo porque tales proyectos están impulsados por Proxem, sino porque para ella ambas cuestiones –lo comunitario y la intervención social- son signo de una misma misión. La vida en común es definida por ella como un signo de la fraternidad a la que “todos estamos llamados”, mostrando ese tono inspirado que implica la concepción de grandeza que se vincula a la transmisión testimonial del mensaje recibido: el espíritu de misión que requiere la transmisión de lo descubierto. “Por eso estoy en Proxem”: el motivo de su pertenencia a Proxem es la misión de construir esas relaciones de fraternidad que ella ha descubierto en la Comunidad, y que suponen una alternativa a la realidad dominante.

Creo también que lo más específico de la Comunidad, aunque eso lo vi una vez ya empecé en ella desde ese primer impacto, fue la experiencia de fraternidad. Lo que más nos distingue es la fraternidad, aunque de cara afuera lo más visible es trabajar con las personas empobrecidas y sobre todo con los jóvenes, fundamentalmente con los jóvenes en situación de exclusión. Esa es la experiencia que más nos distingue, porque hay mucha gente que trabaja comprometida con otros, pero lo más específico de Proxem es la fraternidad: creer que el vivir en común tiene sentido desde ser signo, para nosotros y para otros, de la fraternidad a la que todos estamos llamados. Yo creo que eso es lo que... Por eso es que estoy en Proxem y no en otro sitio. Yo, hoy por hoy, lo que me parece más específico de nuestra asociación es la fraternidad. Sobre todo porque creo que esto también sitúa el cómo trabajamos; porque sí que intentamos vivir unas relaciones que son las que intentamos trasladar a todo lo que hacemos. (E09-A30)

Aunque ya su catequista de confirmación de la parroquia era de Proxem, esta entidad no le llamó la atención hasta que le invitaron a un campo de trabajo, lo que relata como el momento en que descubre que ésa podía ser su forma de vida, a través del testimonio –elemento de transmisión del mensaje por parte de los grandes, o iluminados, en un orden inspirado- de una de las comunidades que trabajaba con familias chabolistas. A partir de la relación cotidiana con esa comunidad, dos claves le atraen: la vida en común y el vivir con los pobres –“no tanto lo que hacen, sino que es una comunidad que vive con los pobres”, están con ellos⁵⁹-. Una vez comienza a implicarse, ve que lo esencial es la experiencia de fraternidad. Esas claves anudan el orden inspirado con elementos domésticos, con el matiz de que se introduce una dimensión de igualdad expresada mediante el énfasis en la “fraternidad” y no en la “paternidad” como figura de grandeza. Ese testimonio le cuestionó su trayectoria personal de fe y reformuló su inquietud misionera –ya había estado en un grupo de misiones seculares-, desembocando en su integración en la Comunidad –donde lleva más de diez años- a los dos años de iniciar un proceso para conocer Proxem.

Yo estaba en una parroquia. Mi catequista de confirmación era de la Comunidad. [...] Sí, desde los diecisiete años. Y ya con diecinueve años empecé con un proceso para conocer la Comunidad Proxem y a los veintiuno me fui a vivir en comunidad. O sea, ya tengo treinta y cinco... llevo catorce años viviendo en comunidad. (E09-A9)

⁵⁹ El orden doméstico, en este sentido, se sitúa por encima del industrial: es más importante “estar con” que “hacer por” ellos.

Aunque conocía a Proxem de la parroquia, nunca me habían llamado la atención. Nunca había dicho: '¡Qué bien, yo quiero como ellos!'. Te parece muy bien que vivan así si quieren, pero que no se te ocurre pensar que puede ser tu forma de vida. A mí me invitaron a un campo de trabajo en un centro que tenemos la Comunidad en Pamplona. Es un Centro de Promoción de Minorías Étnicas, donde se acogen a familias de chabolistas, que están durante un tiempo en el centro, con una labor educativa de trabajo con toda la familia, integral, y luego acceden a un piso normalizado y se hace un acompañamiento a la inserción social. [...] Estuvimos casi un mes de campo de trabajo; trabajando de pintar, encalar y tal, haciendo relación con las personas también y así. Y allí vivía la comunidad. Había una vida en común siempre, y a mí lo primero que me llamó la atención fue eso: una comunidad que vive con los pobres. O sea, no tanto lo que hace, sino más que es una comunidad que vive con los pobres. Ahí sí que me cuestionó a mí toda mi trayectoria anterior de fe. Yo sí que había sido de inquietud misionera, de hecho estaba en Bilbao en un grupo de Misiones Seglares. Pero sí que me cuestionó eso, sobre todo al ver en la realidad que es posible: una comunidad que viva con los pobres. (E09-A30)

La dimensión comunitaria de la misión implica mantenerse disponible ante las necesidades detectadas por la Comunidad, lo que somete a MT a una movilidad y rompe sus planes. En cualquier caso, el compromiso que se establece tanto con la comunidad local de vida como con el proyecto al que se es “destinado” es fuerte. Por ello, no parece que se pretenda un aligeramiento de los vínculos de cara a facilitar esa movilidad, lo que sería propio de un orden conexionista. Además, parece que la dimensión comunitaria es la que mantiene el nivel de compromiso con cada proyecto local, más allá de los individuos que se implican en ellos, hasta que se les pide que cambien. La Comunidad es la que se responsabiliza de que otros le suplan en sus funciones –no en sus relaciones personales-. Por ejemplo, en el caso de MT, fue a Ecuador porque se lo pidió la Comunidad, ante unas necesidades en las comunidades de allí: se dedicó a cuestiones de voluntariado, clases de Historia, clases de apoyo... Igualmente se traslada a Valencia también por necesidades de la Comunidad Proxem en esta ciudad y del centro Afany, a propuesta del Consejo General de Comunidades, aunque luego la concreción de su trabajo en Afany se realizó con el director del centro. Además esta dimensión comunitaria es importante porque permite asumir sin problemas la precariedad laboral en proyectos sociales - cuestión de la que hablaremos más adelante-, ya que en las comunidades Proxem se comparten bienes y necesidades, cada uno aportando desde su situación.

Es algo que me pidió la Comunidad también. En el movimiento que tenemos nosotros, tenemos también comunidades en América y había una serie de necesidades en la comunidad de Ecuador. Y fui allí, estuve seis meses. Luego decidí volver. Yo había ido allí por más tiempo pero al final decidí volver. (E09-A42)

[¿Por qué te viniste aquí?] También por necesidades de la Comunidad. (E09-A46)

Funcionamos como un Movimiento de Comunidades; entonces hay un Consejo General, que a mí me hizo la propuesta de venir a Valencia porque había una serie de necesidades de esta comunidad y a mí me pareció bien. Además, no... sobre todo no tenía muchos motivos para decir que no y dije sí. Llevo en Valencia desde principios de agosto y el cambio ya venía casi con la propuesta de trabajar aquí en Afany. (E09-A48)

Bueno, también... desde que me hicieron la propuesta de venir a Valencia hasta que vine realmente y me pude situar en la realidad, pasó tiempo. [...] Con la propuesta de venir a Valencia venía la de trabajar en Afany. Luego, hablando en concreto con R y con JC, como responsable de zona, ya fuimos definiendo. Vine aquí en abril a hablar con ellos y luego la gente en Bilbao me preguntaba: 'Entonces en Valencia, ¿qué vas a hacer? ¿Dónde vas a trabajar?'. Te quedas diciendo: 'Deben estar pensando que soy una inconsciente'. La verdad es que, según qué nivel de relación tuvieras con la gente, le contabas tu vida o no se la contabas, aunque al final acabas contándosela a todo el mundo [...] Pero bueno, sí que estaba relacionado el que yo viniera, por una parte, con necesidades de la Comunidad, y también porque hubiera alguien más trabajando en Afany. Entonces ha sido un poco decisión de la

Comunidad, el que yo pudiera venir. Pero luego, el qué hago, dónde estoy... eso ha sido más labor del director, que es el que toma la decisión. (E09-A186)

c) El lugar de “lo profesional”

La articulación entre trabajo y misión en el orden inspirado puede adoptar diversas configuraciones. En el caso de MT, la misión es vivida en tensión con el desarrollo profesional y personal, implicando una dimensión de renuncia personal en aras de la voluntad comunitaria –que es, en última instancia, la depositaria de la misión encomendada-. Es decir, la misión entendida como algo comunitario anula la clave personal, lo que matiza la individualización de la llamada propia del orden inspirado a través de un compromiso doméstico articulado mediante la disponibilidad ante lo que la Comunidad valore como más necesario.

Así, aunque su pasión profesional era la Historia, MT llega a “relativizar el aspecto profesional” desde su vocación cristiana y su pertenencia a la Comunidad. Ambos aspectos marcan todo su itinerario vital. Y desde ahí empieza a “trabajar educativamente” como voluntaria en diferentes niveles: pastoral de juventud, tiempo libre con jóvenes, apoyo escolar en PGS, coordinación y apoyo al voluntariado –siempre vinculado a Proxem-, primero en parroquias y luego en un centro de iniciación profesional gestionado por Proxem.

Estudí Historia porque es lo que quería hacer desde pequeña, o sea, mi pasión profesionalmente era la Historia. Me apasionaba la Historia Antigua [...] Mis perspectivas a nivel profesional eran esas. A mis dieciocho añitos me puse a estudiar Historia, Arqueología, idiomas para poder ir al extranjero a estudiar... Pero por otra parte conocía las Comunidades Proxem, que pertenezco a ellas desde hace catorce años y mi trayectoria... (E09-A6)

O sea, toda mi trayectoria vital y personal ha estado más marcada por mi vocación cristiana y mi pertenencia a la Comunidad. Y desde ahí sí que he ido relativizando el aspecto profesional. O sea, no me fui a estudiar a Alemania, no me fui a descubrir la cuarta pirámide de Gizeh, ni nada de eso, que era mi perspectiva. Sí que es verdad que a esos niveles empecé a trabajar educativamente a distintos niveles, tanto en la pastoral de juventud como en el área de tiempo libre (E09-A10)

Yo empecé más vinculada a la realidad de parroquias: pastoral o lo característico de formación, tiempo libre... Y así, ya en el año 92 empecé con el voluntariado en un centro de iniciación profesional que gestionaba Proxem en Vizcaya, en Getxo. Allí estuve año y medio en temas de voluntariado. Trabajábamos allí tiempo libre, apoyo escolar con los chavales de los Programas de Garantía Social [...] Yo empecé, no trabajando en el centro, pues llevaba el voluntariado como voluntaria también; y coordinaba un poco todo este programa (E09-A12)

Bueno, en la parroquia sí que estuve años: lo típico de la parroquia, de tocar la guitarra en el grupo de misa y esas cosas. Pero a poco de entrar en la Comunidad estuvimos en Santurxu intentando sacar adelante un grupo de apoyo a parados, vinculado con Cáritas, y un servicio de búsqueda de empleo, pero la verdad es que estuve un año, más en la parte de puesta en marcha, y luego tampoco estuve en ello. O sea, que todo lo demás que he hecho siempre ha sido vinculado al voluntariado y siempre desde Proxem. (E09-A34)

En un primer momento sí que empezó a prepararse para dedicarse a la enseñanza, pero al final se centró en temas sociales. Su único trabajo como profesora de Historia fue durante una estancia en Ecuador, haciendo una sustitución de seis meses en la que “se sacó la espinita de haber sido profesora de Historia”. Su dedicación a proyectos sociales comienza con un contrato corto de sustitución como educadora y orientadora laboral en un PGS, que relata como una experiencia negativa, debido a la inexperiencia, a encontrarse en un mal momento personal y a tener que asumir un proyecto ya en marcha en que los

chavales están acostumbrados a otra persona. Ha tenido trabajos como orientadora, como educadora en PGS, como coordinadora –que hace un poco de todo- en un programa con adultos privados de libertad, y como educadora en el PGS de Afany.

Una vez ya descartado el tema de la arqueología, me orienté más al tema de la enseñanza, pero tampoco lo tenía fácil, entre otras cosas porque en el País Vasco necesitaba el título de euskera para poder trabajar. Entonces, iba trabajando en lo que podía, a la vez que intentaba sacarme el título de euskera. Una vez que conseguí el título de euskera, me puse a trabajar en temas sociales y no me hizo falta para nada. [...] Para entonces empezaba a tener claro que no quería trabajar en la enseñanza. (E09-A18)

Había estado unos meses en Ecuador, seis meses estuve. Ahí también me tocó trabajar en un colegio haciendo una sustitución de Historia. Mi única experiencia como licenciada en Historia la tuve en Ecuador, curiosamente. [...] Sobre Bolívar, Sucre y todos éstos te puedo contar lo que quieras. Es curioso, porque es un tipo de Historia contra la que yo me rebelo, o sea que... Me tocó dar los próceres de la patria. Fue terrible. Fue graciosísimo, pero bueno. Por lo menos me saqué la espinita de haber sido profesora de Historia una temporada. (E09-A36)

Tuve un contrato corto en un Programa de Garantía Social nuestro en Basauri, como educadora, en el tema de orientación laboral. Una experiencia un poco nefasta, porque estaba en un momento personal difícil y, a la vez, me tocó llegar a final de curso a sustituir a otra persona, cuando los chavales estaban acostumbrados a otra persona. Y se organizó de tal manera que yo tenía cuatro horas de sesión con los chavales todos los días y encima con todo lo del tema laboral, que no les importaba nada. [...] La verdad es que mi primer contacto con la Garantía Social, así profesionalmente, fue como para quitarme las ganas. No sé cómo he seguido con ello, la verdad. Fue una experiencia que, o lo hicimos mal o lo hicieron mal, y a mí me pilló de novata, de que no conocía a los chavales, de que ellos estaban más en otro estilo y de que yo tampoco estaba muy bien. Entonces, la experiencia fue de bastante sufrimiento. Estuve tres meses y ya iba descontando los días que me quedaban para terminar, porque estaba deseando terminar. (E09-A18)

Y ya a la vuelta fue cuando empecé a trabajar más orientada a lo nuestro. Empecé como administrativa. Estaba a media jornada como administrativa y surgió la posibilidad de hacer media jornada como orientadora laboral en un programa nuestro [...] se me ofreció. Así fue como comencé más seguido con relación a estos programas. Estuve compatibilizando la labor de administrativa con orientadora laboral durante un año y al año siguiente ya salió otra media jornada de educadora en PGS. Entonces ahí unifiqué en el centro nuestro una media jornada de educadora en PGS y otra media jornada de orientadora laboral. Ahí estuve un año, con esta labor más educativa. Y al año siguiente me tocó otra sustitución en otro centro nuestro que era sólo de Iniciación Profesional, gestionado por el Ayuntamiento de Bilbao que subcontrata a distintas entidades. Me tocó hacer de coordinadora de uno de los módulos. La verdad es que te tocaba hacer un poco de todo: allí el ser coordinadora era ser directora, educadora, administrativa, señora de la limpieza y lo que hiciera falta. (E09-A42)

En cualquier caso, su experiencia ha sido que el trabajo –incluso el que le ha salido en distintos programas de Proxem- le ha surgido siempre como oportunidades -sustituciones, jornadas parciales...- que hay que aprovechar sin dejarlas pasar. Tal como ella la define, su vida profesional ha sido “ir lanzándome a cosas de ésas de las que no te crees capaz, pero que hay que hacerlo, y lo haces y descubres que eres capaz” – planteamiento adecuado al mundo flexible, pero realizado al abrigo de una comunidad-. Un ejemplo sería su trabajo como profesora de euskera “a la aventura”, sin el título y teniendo que esforzarse mucho, pues aún sabía poco. Pero esas condiciones no impidieron que “se lanzara”, porque no tenía otra cosa a la vista.

Otro trabajo que he hecho ha sido una sustitución de clases de euskera en un colegio en Bilbao... que fue un poco también a la aventura, porque yo todavía no tenía el título de euskera y me llamaron para hacer una sustitución, y no tenía nada en ese momento y yo dije: ‘Me lanzo’. Fue una experiencia que de un día para otro me tuve que poner, cuando estaba yo a mitad de sacarme el título de euskera, que tampoco sabía mucho; me tocó dar clases además hablando en euskera todo... con lo cual aprendí muchísimo de euskera, porque no me quedó más remedio. (E09-A20)

Mi vida profesional ha sido hasta ahora de ir lanzándome a cosas de éstas de las que no te crees capaz, pero hay que hacerlo, y lo haces, y al final descubres que eres capaz. Y eso como experiencia para mí también ha sido importante, en el sentido de que toca hacer. (E09-A22)

En el ámbito del trabajo socio-educativo, MT define al profesional ideal –en el sentido de un horizonte con el que contrastar su labor– como un técnico que domine el oficio, con vocación educativa, con ganas de trabajar en este tipo de proyectos con chavales, que asuma la necesidad de apoyar más a los que tienen más dificultades, con talante de relación de ayuda, que se centre en las capacidades de cada cual... Es decir, que responda al ideario educativo de Proxem.

Lo ideal sería un técnico que sepa muchísimo de su oficio, que encima tenga una vocación educativa, que quiera trabajar en esto, que quiera trabajar con los chavales, que tenga clarísimo que lo importante es apoyar a cada uno desde sus capacidades, que tenga clarísimo que hay que apoyar más al más débil, que tenga clarísimo un talante de relación de ayuda, educativa y tal. (E09-A208)

En su caso, el aspecto de la cualificación para este tipo de trabajo es una cuestión de experiencia. Ha aprendido trabajando, viendo actuar a buenos profesionales y haciendo cursos concretos –tanto en Proxem como fuera– sobre necesidades específicas sentidas en el trabajo. Considera que ha ido haciéndose a sí misma, que ha acumulado una experiencia muy válida, aunque le falta formación teórica. Porque, aunque sabe cómo hacer las cosas, no siempre sabe justificar por qué se hacen así. Aunque la clave fundamental es la experiencia, que es la que te hace sentir la necesidad de teoría.

Así formación relacionada con esto, en su día hice el CAP, que no le doy demasiado valor a nivel formativo, es más el trámite que tienes que hacer; y luego la formación que he hecho, sobre todo en los últimos años, es más vinculada al mundo de la exclusión, más en el trabajo de la drogodependencia y cosas de éstas. [...] He hecho cursos en el Ayuntamiento de Bilbao, que ahí el negocio de drogodependencias organizaba cosas interesantes; y luego a nivel formativo he ido haciendo cositas: un seminario de no sé qué y te parece interesante; un curso sobre la relación de ayuda, un curso sobre... O sea, no tanto algo reglado. (E09-A62)

El tema formativo es un tema pendiente en mí, en el sentido en que yo he ido haciéndome a mí misma. Formándome desde la propia práctica, desde trabajar con personas que trabajaban muy bien y aprender de ellos, desde que estás haciendo algo y sale un curso de tal, y lo haces, desde lo concreto. Por ejemplo, el año pasado hice la habilitación como educadora social, porque por la trayectoria profesional que tenía daba para hacer la habilitación [...] O sea, que a nivel de titulación cumplo con los estándares. Pero sí que creo que a nivel de base formativa me veo con lagunas. Es una cosa que ya este año me he puesto como plazo el plantearme estudiar algo de forma un poco más reglada. [...] Pues pienso en la posibilidad de la Psicología, por ejemplo, o algo así. Lo que pasa que supone una carrera superior que supone meterte en años. No sé... Porque piensas, pues estudiar Educación Social... hay cosas que dices: 'Me gustaría ya ponerme a estudiar algo en que aprenda'. Porque, según qué asignatura, según qué cosas, es verdad que dices: 'Podría darla yo'. Entonces, algo de lo que aprenda y que me sirva también de base más formativa donde poder ir colocando otras cosas que pueda ir aprendiendo (E09-A64)

Una base teórica, más estructurada, creo que es algo que me falta. A veces me encuentro como que dices: 'Yo lo puedo hacer', pero a la hora de discutir el cómo se hace esto o lo otro, tampoco sé muy bien a veces justificar las cosas [...] Ahora que tengo práctica es cuando veo la necesidad de la teoría. Si igual con dieciocho años me hubiera puesto a estudiar Psicología, probablemente no me habría enterado de nada. Incluso estaría trabajando sin acordarme de nada de lo que hice. Yo creo que ahora es cuando siento necesidad de decir: '¿Esto cómo lo llamo?'. Porque supongo que hay personas que ya lo han llamado de alguna manera. Yo esa necesidad sí que la vivo. (E09-A74)

Yo creo que la formación la vamos planteando, o eso es lo que hasta ahora voy viendo, en función de las necesidades que vamos descubriendo. Entonces, el tema educativo que te decía, yo me encuentro con personas de distintas nacionalidades, de distintas culturas, y a nivel educativo sí que me siento sin recursos. (E09-A86)

2.9.2. La organización de Proxem como búsqueda de equilibrios

La experiencia de MT en Afany está mediatizada por su pertenencia a Proxem, que actúa como sujeto promotor de los proyectos sociales como el Centro Afany. Esto da lugar a una identificación con la organización que se configura en torno a la idea de la misión comunitaria, lo que da lugar en el discurso de MT a diferenciar niveles de pertenencia, básicamente en función de la sintonía con la misión tal y como se interpreta desde Proxem.

a) Desde el compromiso de la comunidad local

A MT le resulta muy complicado exponer la estructura de la Fundación Proxem. Por un lado, su vinculación personal es con la Comunidad Proxem, de ámbito mundial, aunque se concreta en comunidades locales. El énfasis que MT pone en esa dimensión local –que es donde se pone la vida en el día a día y donde se da la implicación y la apuesta por los proyectos- está en consonancia con el orden doméstico que maneja en otras cuestiones de su discurso. Por otro lado, la Comunidad se ha dotado de diferentes coberturas legales: fundamentalmente la Fundación Proxem –que es la que legalmente contrata a MT- que tiene una dimensión mundial, pero también diversas asociaciones locales, que actúan de manera complementaria con la Fundación. Y en ese marco se van planteando, desde las iniciativas de las comunidades locales y gestionados desde la Fundación, los diferentes proyectos sociales, uno de los cuales es el centro Afany en el que MT desarrolla su labor.

¿Qué estructura tiene la Fundación? Es una buena pregunta *[risas]*. [...] Creo que no lo entendemos muchas veces ni nosotros, además. (E09-A114)

[La comunidad Proxem] Es un movimiento de comunidades cristianas mundial. Estamos en España, en América y en Roma. (E09-A100)

La Fundación es el instrumento que las comunidades Proxem, el movimiento Proxem, utiliza para llevar adelante su estar presente en el mundo de los jóvenes y de las personas en situación de exclusión. (E09-A98)

[La Fundación] Es a nivel mundial, lo que pasa que según en qué países tiene posibilidades de trabajar jurídicamente o no. [...] A veces en América existe 'Fundación Proxem tal' o 'Fundación Proxem cual', pero es como si dijéramos en función de la legislación de cada país, en función de la necesidad. Incluso para los proyectos que tenemos en América todo el trabajo de cooperación se lleva desde la Fundación Proxem, la única, la que hay. [...] Como persona jurídica con capacidad para contratar, para solicitar subvenciones, para hacer convenios con las administraciones... es la Fundación. (E09-A104)

Te decía antes que en cada país hay sus asociaciones y fundaciones según las necesidades de cada país. Ellos desarrollan proyectos a los que se apoya desde la Fundación Proxem, la común. La gestión completa de cada proyecto, en su ámbito, la llevan desde cada país. (E09-A130)

Así, MT nos sitúa ante una realidad que, según ella, aún está buscando –experimentando, en proceso de permanente discernimiento- el nivel adecuado de desarrollo y vinculación entre lo local y lo mundial, con tensiones y conflictos que repercuten en los proyectos específicos y las personas que trabajan en los mismos. Ella valora como excesiva la tendencia centralizadora inicial con que se plantea la Fundación, que resta protagonismo y autonomía a las comunidades locales. Si bien comparte la necesidad de coordinación en la gestión y de velar por la identidad de los proyectos, insiste en la idea de que son las

comunidades locales las que dan vida a los proyectos concretos: “Los proyectos son de las comunidades”.

La Fundación tampoco lleva muchos años. La Fundación se creó en el año 96; hasta entonces había asociaciones Proxem en cada uno de los lugares donde teníamos comunidad. En parte las fundaciones en América y en parte otras situaciones provocaron la necesidad de tener una Fundación única que pudiera gestionar a distintos niveles. Los distintos programas que gestionaban esas asociaciones han tenido un proceso de ir incorporándose a la Fundación. [...] Esas asociaciones hoy por hoy están todavía, pero sí que están en proceso de desaparecer. Estamos viendo si merece la pena seguir manteniendo las asociaciones locales o si no tiene mucho sentido y al final es complicar la gestión y sería más sencillo tenerlo todo en la Fundación. [...] El 98 fue el año donde más programas se incorporaron a la Fundación y todavía hay alguna asociación que sus programas se ha incorporado en este año. O sea, que estamos todavía en ese proceso, viendo qué es más útil. En ese sentido llevamos varios años de ensayos en lo que es la organización. (E09-A116)

Afecta sobre todo a nivel de apoyo económico; desde aquí es desde donde se solicitan subvenciones, ayudas, a Ayuntamientos, a gobiernos autónomos, al gobierno central... pero para apoyar los proyectos de allí. Pero luego allí cómo lo hagan no es algo que se siga directamente desde aquí, porque sería imposible. (E09-A132)

Lo que sí tenemos claro es que los proyectos son de las comunidades. Nosotros estamos constantemente ensayando, discerniendo y viendo qué es lo mejor. Pero, así como al principio la Fundación cogió mucha entidad, ahora estamos en un momento en el que nos importa que los proyectos sean algo que sale de las comunidades y que sean llevados, seguidos, acompañados y discernidos desde las comunidades, que son las que los impulsan. (E09-A120)

Desde un primer momento en que hicimos una Fundación fuerte, hemos ido viendo que lo importante es lo que desde cada zona, desde cada comunidad se vaya impulsando; entonces es un proceso bastante autónomo. Tenemos encuentros para seguir reflexionando, para seguir conociéndonos, conociendo lo que hacemos unos y otros... (E09-A138)

Por eso mismo se muestra satisfecha con el hecho de que la organización local sea diferente en cada zona, dando lugar a niveles distintos de formalización. Por ejemplo, en Valencia hay un responsable de zona “que no es jerárquico, sino a nivel de coordinación”, que se reúne con los directores de los centros “sin que exista un equipo formal” para el seguimiento de los proyectos asumidos por las comunidades de su zona. Este planteamiento de mantener estructuras poco formalizadas –o poco legibles como tales- es vivido con satisfacción por MT, que parece contraponer –en el nivel de Proxem, no así al hablar de Afany, como veremos- la formalización de las estructuras a lo vital de lo comunitario y lo “horizontal” de lo fraterno. En cualquier caso, MT expresa la importancia del vínculo comunitario más allá de lo local y de “mantener momentos para hablar y conocernos”, aspecto al que parece dar mayor importancia que a las estructuras formales.

En cada zona hay un responsable de zona también, pero ya no es tanto jerárquico sino más de coordinación. Cada responsable de zona sigue los distintos proyectos que hay en su zona. (E09-A132)

Eso depende de cada zona. Por ejemplo, la experiencia que tengo de Vizcaya, hay un equipo de directores donde está el responsable de zona y el responsable de cada centro, que se reúnen. Y aquí sí que hay una relación entre el responsable de zona, que es JC, que a la vez es el director del otro centro que tenemos aquí, HD; luego está R, como director de Afany, entonces sí que tiene una relación... (E09-A134)

Bueno, tampoco es un equipo de zona, se reúnen de vez en cuando, por seguir esto, pero no hay... un órgano que sea directivo, o sea, que cada zona tiene bastante autonomía. [...] Así como al principio sí se hizo un equipo de gestión, con un director, la directora educativa... eso se ha ido quitando y aquí hay una persona que lleva el tema de proyectos, no tiene una labor tanto directiva, como más de apoyo, de coordinación. Pero no es directiva. O sea, en cada zona... hay cierta autonomía. En eso sí que hemos ido avanzando. (E09-A138)

En algún momento su discurso parece asumir un tono más cívico, al enfatizar la coordinación sobre la jerarquía. Pero esto se matiza en cuanto deja de referirse a Proxem y habla de la organización de Afany, en la que no todos pertenecen a la Comunidad. De manera que lo que en realidad muestra su discurso es una concepción doméstica matizada – como ya hemos comentado-, ya que el orden patriarcal doméstico tipo se sustituye por el orden más horizontal de la fraternidad en el interior de Proxem. En cambio, expresa la importancia de que existan diferentes niveles de participación y decisión en Afany, en la que sí se hace necesaria una función directiva –aunque el director se apoye en los trabajadores que pertenecen a Proxem-. Esos niveles vienen dados fundamentalmente por la pertenencia a Proxem o el grado de sintonía con sus planteamientos y modos de hacer, como veremos a continuación.

b) Identificación con la misión: procesos de socialización y testimonio

MT considera algo valioso –y afirma que desde dirección también se considera así- el contar con un equipo diverso, en el que cada cual participe desde lo que es –cada cual “de su padre y su madre”, incluso algunos “más peculiares”- ya que todos tienen algo que aportar. Su alta valoración del equipo se basa en la percepción de un alto nivel de implicación y un deseo de trabajar, la responsabilización de cada cual con lo suyo y también con lo de los demás –es decir, la existencia de un espíritu de equipo de trabajo- y el deseo de trabajar por los chavales –la dimensión vocacional-.

Bueno, sí que fue empezar definiendo los objetivos del centro para el año; y el ambiente fue de una dinámica de participación, de que cada uno podía decir. Para mí la primera impresión fue de una gran riqueza en el equipo. Es decir, cada uno es de su madre y su padre; cada uno con su piedra, gente que... algunos peculiares. Con esa riqueza de que cada uno tenemos algo que aportar. Con una implicación muy grande de cada uno y con un deseo de trabajar mejor por los chavales y de hacerlo mejor para los jóvenes y con ese deseo de cada uno poder aportar desde lo que es. Y creo que también desde el equipo, desde la dirección también ese deseo de cada uno pueda aportar lo que es y desde lo que es. Yo ahí me quede impactada en positivo, dije: ‘¡Qué gozada de equipo!’. O sea, que quieran trabajar, que cada uno esté a lo que está, por una parte querer responsabilizarse cada uno de lo suyo y también valorando lo de los demás. Yo creo que el ambiente que veo sobre todo es de cada uno valorar el trabajo de los demás y de querer implicarse y participar. (‘09-A216)

Pero, a pesar de esa diversidad, para ella es esencial que todos los miembros del equipo compartan las claves básicas del ideario de Proxem: que el estilo de trabajo, la mentalidad, las opciones de base sean las mismas. Se trata de transmitir un talante en las acciones que se realizan. De hecho, eso forma parte de su labor, ya que es la responsable de la formación del voluntariado. Para ello se organizan una serie de bloques formativos iniciales dirigidos a los que se acercan a Afany por primera vez –aunque ella no ha pasado por ahí, al ser de Proxem-. Las actividades formativas se dirigen sobre todo a los voluntarios y tratan de lo que es Proxem y el Centro Afany, el barrio en el que se trabaja, el proyecto y el talante educativo. MT considera fundamental “acompañar” la experiencia del voluntariado, lo que se puede leer, desde un orden inspirado, como la relación de iniciación entre maestros y discípulos que les aproxima al mensaje revelado: “lo que queremos educar en los voluntarios”. Un acompañamiento mediante grupos y encuentros en que se les ofrece la formación y atención necesaria –“se les cuida”-, se les conciencia de que forman parte de una realidad que es Afany, unida por el trabajo por los chavales, y se les transmite la idea del “voluntariado como estilo de vida solidario” –“no sólo hacer cosas, sino cómo plantearse la vida”-.

Yo vengo de Proxem y todo lo que es el estilo de trabajo, la mentalidad, las opciones de base son las mismas, se supone. O sea que tampoco me he encontrado con grandes sorpresas de '¡Ahí va, cómo se trabaja aquí... o cómo se trabajaba de otra manera!'. Eso es verdad que viene dado por un ideario propio. Entonces, toda la gente que viene sí que recibe una formación de qué es Proxem y una serie de formación de lo que es el centro, lo que es el barrio, el proyecto educativo y un poco situarte en el contexto. (E09-A196)

Hay una formación. Por una parte, lo más formal, hay una serie de bloques formativos iniciales, que están ya estructurados para la persona que llega a Afany qué tiene que saber. (E09-A190)

Por ejemplo... yo en los últimos años he impuesto un fin de semana de abril o así, lúdico-formativo, del equipo. Y ahí sí se plantea que pueden venir los voluntarios. Sería para hacer un poco de conciencia de que todos estamos trabajando con los chavales, todos estamos... en un mismo proyecto. (E09-A176)

Yo coordinaba un poco lo que es el voluntariado, acompañaba a los voluntarios. Porque en Proxem el voluntariado, que ahora también lo estoy llevando aquí, lo vinculamos siempre a un grupo, que tenga un acompañante, que coordinemos la formación... (E09-A14)

[Coordina el grupo de voluntarios] Sí, de todos los voluntarios. Bueno, más que el trabajo, lo que es el grupo de los voluntarios, de cuidar a los voluntarios, la formación, el reunirnos para ver qué tal les va. Porque luego [...] para lo que es el trabajo, el responsable de cada área es el que va orientándoles en lo que hacen. Entonces lo mío es más de cuidar, de cómo están, de cómo se encuentran, de ir formándoles para hacer las cosas mejor. Eso, con los voluntarios y con los alumnos de prácticas. (E09-A54)

Entonces, en el minicursillo éste que es común a todos los voluntarios, lo que queremos hacer es una presentación de lo que es Proxem, que sepan con quién trabajan, que sepan quiénes somos y por qué, y también cómo queremos trabajar; un poco también de análisis de la realidad y el contexto en el que nos situamos y cómo nos situamos ante ese contexto y el talante del voluntario Proxem. Un poco eso: nuestro estilo de trabajo, que es lo que de alguna manera también queremos educar en los voluntarios. Situar también a los que vienen en cómo nos planteamos las situaciones. (E09-A202)

El voluntariado como estilo de vida, que no es sólo hacer cosas, sino cómo me planteo la vida, con solidaridad y tal... Nuestras relaciones también, todo eso que decíamos antes de la valoración de cada uno, del valor de la persona, del valor del trabajo en común, de cuidarnos unos a otros. Esa labor del grupo de voluntarios, que no va cada uno de paracaidista, ni de salvador de nadie, sino que vamos a construir algo entre todos. (E09-A204)

En cambio, la socialización de los profesionales en los planteamientos de Proxem se produce sobre todo “por contagio” –la importancia del testimonio y la experiencia acompañada del orden inspirado- más que desde lo formativo. Esa es una tarea asumida por los miembros de la comunidad que trabajan en el centro y comparten ese talante: suscitar un tipo de relaciones fraternales en el propio equipo, cuidarlo, valorar a las personas... MT afirma que si eso no se vive en el equipo educativo, no se podrá transmitir a los chavales.

Lo que pasa que hay cosas que, más que desde lo formativo, sí que nos planteamos más que sean por contagio. Es decir, que ahí sí que es verdad que las personas de Comunidad que estamos en esta historia tenemos esa labor: en la medida que nuestro talante pueda ser ése, podemos suscitar un tipo de relaciones también en el propio equipo. También el propio equipo se cuida: el valorar a cada uno, participar cada uno, que es lo que puede dar que luego con los chavales podamos transmitir eso. Porque, si en nuestro equipo no se da eso, ¿cómo vamos a hablar a los chavales de participación, de solidaridad, de valorar a cada uno...? Si en el equipo no se da, ¿cómo vamos...? De momento toca hablarlo, forma parte del proceso de incorporación de los que vienen nuevos. Pero o en el día a día se ve que funcionamos así o todo lo demás es papel mojado. (E09-A206)

c) Clarificar diferentes niveles de participación: tensión entre lo doméstico y lo cívico

Cuando MT otorga importancia a la descentralización de Proxem se refiere a que el peso de las decisiones esté en las comunidades locales, no en los centros que desarrollan los proyectos, ya que en estos se integran profesionales que no son de las comunidades. Esto implica una tensión –que parece ser la más delicada en la experiencia de MT y en la historia reciente de Afany- por los diferentes niveles de decisión en función de la pertenencia o no a Proxem y no de la antigüedad e implicación con los proyectos. Esto ha sido, en concreto en Afany, fuente de conflictos e incluso de abandono por parte de algunos profesionales. El planteamiento de MT, que parece ser también el de Proxem, es que lo esencial es que ha de existir una transparencia y una claridad acerca de cuáles son las competencias y los niveles de decisión accesibles a cada cual, ya que no defiende una visión igualitaria en lo que se refiere a la participación en la gestión de los centros de Proxem.

En su discurso, MT ensalza el valor de la participación y la responsabilización de todos los miembros del equipo –“que todo sea cosa de todos”-, pero a la vez aclara que esa participación ha de estar vinculada al lugar que cada cual ocupa en la entidad: su responsabilidad como miembro de Proxem es superior a la de otros compañeros contratados por la Fundación Proxem. Una cosa es dirigir el proyecto –tarea que ha de depender de los miembros de la Comunidad, que son los depositarios de la misión- y otra cosa es la responsabilización de todos en las tareas cotidianas, lo que requiere dedicar momentos –reuniones- para la coordinación del equipo. Porque lo que sí valora MT es que se funcione como “un equipo único”, porque “hay decisiones que afectan a todos” –aunque como hemos dicho la capacidad de decisión se limite al funcionamiento del día a día-, evitando el funcionamiento más autónomo de los diferentes programas del centro. Esto, de paso, facilita el control por parte de los miembros de Proxem, que no están presentes en todos los programas. Esto no implica que cada programa no tenga una dinámica propia. Por ejemplo, MT mantiene reuniones semanales con el compañero con el que forma el equipo del PGS para evaluar el funcionamiento del programa, el seguimiento individual de los chavales y la evaluación de las necesidades.

Nosotros tenemos una reunión de todos los educadores del centro todos los lunes por la mañana, de ocho a nueve, un poco para organizar la semana: ‘Hay tal cosa, hay tal otra’ y para poder hacernos todos un poco responsables de todo. Eso en concreto era un objetivo para este año. Estamos en ese proceso, porque el año pasado se empezó a trabajar ya como equipo único, porque antes cada área del centro tenía bastante autonomía. Ahora la apuesta es trabajar como un equipo único, donde las decisiones se puedan tomar entre todos porque todas afectan a todos. Entonces la reunión a las ocho de la mañana del lunes es para estar también informados y saber lo que se está cociendo; todos saber un poquito lo que hay en el centro. Y luego, todos los miércoles por la tarde tenemos también reuniones del equipo. Algunos días es para formación y otros días es para lo que llamamos Comisiones de Seguimiento, que es para hacer un poco el seguimiento del curso de Garantía Social, del curso de motos y del Graduado, por ejemplo. (E09-A160)

Y a primera hora del lunes tenemos la reunión de todo el equipo del centro para ver toda la semana. Los miércoles por la tarde también tenemos reunión de todo el equipo, de cuatro a seis. Ésta unos días es más de formación del equipo y otras veces son Comisiones de Seguimiento, o sea, de ir valorando cada una de las distintas actividades y cosas del centro, poner en común... (E09-B8)

Entre todos... por ejemplo, JG y yo, que somos el equipo de PGS, preparamos un poco la información para todos. Se reparte con anticipación y podemos todos dialogar, opinar y responsabilizarnos como equipo de todo lo que se hace en el centro. Por ahora JG y yo hemos quedado en tener dos reuniones a la semana, una el lunes a última hora, que dura una hora, viendo un poco lo que es el funcionamiento del taller: qué tal vamos, cómo va la puntualidad, qué planteamos, cómo planteamos la complementaria, qué planteamos en la asamblea... cosas un poco comunes. Y luego el jueves.

Todavía no hemos empezado, porque estábamos viendo... pero sí que queremos tener esa hora y media, a última hora de la mañana, de ir chaval por chaval viendo qué tal les va y qué se puede ir planteando. (E09-B10)

Y luego, todo lo que son coordinaciones con otros miembros del equipo; porque, por ejemplo, hay chavales que están en PGS pero están también en Graduado por las tardes, o están en fútbol, o vienen los viernes a la movida de los jóvenes, o están en Informática... O sea, que hay bastantes cosas en las que están con educadores del centro que interactúan con ellos; y entonces también me dedico un poco a ir viendo qué tal va la Informática, o qué tal va... (E09-B14)

El discurso de MT explicita una concepción por la que el director está al servicio de los proyectos, “abajo del organigrama”, mientras que las comunidades están “arriba” y el lugar de los equipos de trabajo está vinculado fundamentalmente a la tarea cotidiana y las cuestiones técnicas. Pero la última palabra en la toma de decisiones corresponde al director, que actúa como mediación entre los centros y las comunidades. Por otro lado, MT, como miembro de Proxem que trabaja en Afany, se siente especialmente responsable de la marcha del centro, asumiendo como tarea propia –junto con los otros miembros de la Comunidad que trabajan en Afany- el apoyar y asesorar al director.

[¿La Comunidad toma las decisiones?] Las decisiones ya a nivel más grande, de orientación general del centro y tal. Luego si se pide un programa o si se piden dos, eso ya es el director del centro. Y luego, decisiones del día a día, pues todo el equipo de profesionales. O sea, si aquí estamos trabajando diez o doce profesionales dentro del centro, entonces las decisiones más diarias se toman entre todos, aunque el director tenga su papel de decidir... (E09-A148)

Hoy sí estamos dentro de la dinámica en la que... los trabajadores, los profesionales tomamos decisiones a diario en lo que es lo cotidiano: de si hacemos en tiempo libre no sé qué tema, o no sé qué otro, o si hacemos el Graduado de una manera o de otra, o en qué horario, o si hacemos la Informática o tal. Ahí sí que todos tenemos la misma palabra... Y que el que un poco al final tiene la última palabra sea el director; pero sí que al final tiene ese talante de... y por planteamiento también nuestro. (E09-A160)

En un cuadro al director lo tendríamos que poner abajo y sería más como un árbol, que lo que es la dirección tiene que estar para servir a los proyectos, que son los que nacen del propio ser de Proxem. A la hora de dibujar nos pierde la psicología de que el jefe es el que manda. Yo creo que estaría mejor si dibujáramos al director debajo, abajo del árbol. Además los árboles son así. El tronco está abajo y las ramas son para arriba. (E09-A124)

En concreto aquí, la idea es un poco que las tres personas de la Comunidad que trabajamos en Afany hemos quedado en tener una reunión al mes, por apoyar la labor del director. Que, en ese sentido, al pertenecer a la Comunidad, podemos tener un poco más de... no sé si autoridad, pero sí que de cara a la orientación del centro... Sobre todo porque él nos ha pedido que le apoyemos en esa labor, para que no sea sólo una cosa suya, sino que sea realmente de los que estamos aquí (E09-A154)

Una vez al mes tenemos una reunión los tres [*miembros de Proxem*] que participamos. [...] Somos tres. La orientadora laboral, el director y yo, en este momento. Yo creo que ésta es más una función de asesoramiento, más que de tomar decisiones. (E09-A178)

La Comunidad puede decir: ‘Sería conveniente que en este proyecto hubiera alguien de la Comunidad en tal puesto, porque se ve que puede ser bueno’. Pero al final la decisión la toma el director. (E09-A184)

Pero bueno, sí que estaba relacionado el que yo viniera, por una parte con necesidades de la Comunidad, y también porque hubiera alguien más trabajando en Afany. Entonces ha sido un poco decisión de la Comunidad, el que yo pudiera venir. Pero luego, el qué hago, dónde estoy... eso ha sido más labor del director, que es el que toma la decisión. Creo que es siempre un poco en diálogo... La decisión la toma el director, pero... (E09-A186)

Todo ello parece indicar que MT comparte la idea de que los miembros de Proxem, en calidad de depositarios de la misión encomendada, son los “grandes” –en un orden inspirado-doméstico- que deben garantizar la fidelidad a esa misión manteniendo para ello en sus manos la capacidad de decisión y reservando los espacios de poder necesarios para ello. Esto no implica negar el tono participativo del discurso de MT, sino matizarlo en lo que se refiere a los niveles de decisión, evitando un discurso igualitarista –de orden cívico- que parecen compartir los trabajadores de Afany que, sin ser miembros de Proxem –y por tanto sin compartir el tono inspirado-doméstico-, articulan su discurso en torno a claves como la solidaridad, lo que para MT no es sino una “traducción menor” –una especie de “sucedáneo”- que implica renunciar a parte de la grandeza que implica la idea de la fraternidad. Desde el punto de vista de MT, desde esas posiciones se podría estar malinterpretando el talante participativo de la entidad en una dirección igualitarista que no es la propia del orden doméstico –comunitario- de Proxem.

En ese sentido, MT señala que se dan –no sólo en Afany, sino también en su experiencia en otros centros- problemas de ambigüedad, de querer que todos participen pero a la vez querer definir niveles de decisión diferentes, aunque sin saber conciliar ambas cuestiones. Cuestión que aún está en proceso de clarificación. Aunque ella plantea que desde Proxem se quiere apostar por la participación, afirma que el hecho de estar “en el mundo real” genera tensiones provocadas por la dinámica social y económica –ajena a la entidad y su misión-, lo que requiere aterrizar y matizar ese talante participativo, asumiendo el reto de saber gestionar equipos en los que existan esos diferentes niveles de decisión, sin que las decisiones sobre objetivos y grandes líneas de acción queden abiertas más allá de Proxem.

Aquí ha habido en ese sentido una historia un poco conflictiva. Las situaciones han sido un poco problemáticas por no tener muy claro tampoco qué es lo que suponía el trabajar, el nivel de decisión, el nivel de participación... (E09-A160)

Creo que hasta ahora el problema ha sido igual de moverse en la ambigüedad, de querer que participemos todos pero a la vez cómo decidimos... Es un equilibrio que, si no está claro, sí que puede dar lugar a confusiones. Tampoco hoy lo tenemos del todo claro. Estamos en ese proceso de... aclararnos. (E09-A232)

Creo que lo que más nos cuesta... no sé si esto ya es muy personal, asumir que vivimos en el mundo real: que es verdad que nosotros lo que queremos es un modelo de participación, pero que también la propia sociedad y la economía impone sus cosas. (E09-A258)

Yo lo veo a veces difícil. Y claro, cómo hacer una dinámica participativa en la que todos asumamos que nuestros niveles de decisión son distintos. Yo creo que ahí está la gran complicación. (E09-A224)

Definir bien y que todos tengamos claro qué supone una dinámica de participación y de toma de decisiones y dónde se toma cada decisión y cómo se toma cada decisión. (E09-A230)

Es un arte también, cómo gestionar equipos. Para eso también se forma a la gente, para saber cómo trabajar en grupos humanos en que los niveles de decisión sean distintos (E09-A226)

MT señala que los primeros que deben tenerlo claro son los responsables del programa -ella como responsable de otros programas ha vivido con sufrimiento esa ambigüedad, al no saber definir su propio rol-. Desde su punto de vista la actual dirección sí lo tiene claro, “posibilitando la participación de todos, pero también reservándose su propio espacio de poder”. Ella valora como algo muy importante que los trabajadores de la entidad asuman el papel del director como responsable último en la toma de decisiones, y que se tenga claro y asumido a lo que puede llegar cada cual. Pero esto es algo que cuesta en la tradición cívica más igualitaria que comparten algunos que llevan mucho tiempo en el

centro, de manera que han acabado por implicarse mucho en él y sentirlo como algo propio, lo que no es así. De hecho, MT afirma que en este momento no se dan esos problemas porque el equipo es muy nuevo y está cada uno en lo suyo, además de estar en un momento creativo e ilusionante.

[Causas de conflicto] Es el nivel de participación, el no saber distinguir. O sea, estamos en un equipo participativo, pero ¿quién toma las decisiones, cómo se toman...? Es un tema en el que estamos caminando. Por ejemplo, el asumir el papel del director, que al final el director va a ser el responsable último, el que tenga que responder y decidir sobre cosas. [...] A veces puede costar, sobre todo a personas que llevan ya mucho tiempo, que saben mucho, que han estado muy implicados en el programa, lo que en un principio es positivo; pero claro, por otro lado al final no distinguen mucho... (E09-A222)

Tengo la experiencia de mis cuatro años en el programa con personas privadas de libertad, en que tampoco tenía claro si era la directora o si no era; si podía decidir, si no podía decidir... Sí que ha sido fuente de bastantes... no sé si conflictos, si ambigüedades... pero sí de bastante sufrimiento, por lo menos por mi parte, por no saber muy bien dónde tengo mi papel. Eso ha sido un error durante mucho tiempo donde yo he estado. Es algo que es importante: tener claro, ponernos de acuerdo en que 'A esto es a lo que se puede llegar y esto a lo que no', y ya está. (E09-A244)

Estamos en ello. Claro, el primero que tiene que creérselo es el director [...] Yo creo que R lleva relativamente poco tiempo. Y ha asumido la dirección después de que haya habido esos conflictos, entonces creo que sí que lo tiene más o menos claro. Y que lo hace bien en el sentido de posibilitar la participación de todos, pero también reservándose su espacio de poder... o de decisión. O sea, que al final es la autoridad. (E09-A242)

Ahora mismo estamos en ello. El equipo que hay ahora es bastante nuevo, porque a raíz de los conflictos salió gente y hay gente bastante nueva. Y estamos más en esa dinámica de ilusión, de hacernos el programa, de hacerlo entre todos. Pero sí que creo que ahora no hay esos problemas, porque la gente está cada uno a lo que está. Y creo que todavía está por definir cómo se toman decisiones, dónde se toma cada decisión... (E09-A228)

d) Más que un lugar de trabajo: confianza y misión

En Proxem, según afirma MT, se está en proceso de definición de la política de recursos humanos, marcada por una tensión entre las dimensiones laboral y asociativa. Como hemos comentado, su vivencia es de una relativización de la dimensión laboral, por encima de la cual está la misión: estar contratada no es sino un medio para poder hacer lo que hace. No obstante, MT se muestra consciente de que entonces surge el riesgo de que la relación laboral no tenga en cuenta los derechos laborales, con los que hay que ser muy respetuosos –tensión entre lo cívico y lo inspirado-. Parece que espontáneamente se sitúa en un plano vocacional, de misión para los demás, que hay que sacar adelante como sea, pero enseguida cae en la cuenta de que eso entra en tensión con un planteamiento cívico acerca de los derechos colectivos, derechos que su discurso también quiere ensalzar –no los puede relativizar, porque ya lo hace el neoliberalismo, contra el que se pronuncia-. Pero, al fin, la renuncia altruista a los derechos laborales en pro de opciones como los proyectos de Proxem –es decir del desarrollo de su misión- es justificada de acuerdo con la grandeza del orden inspirado. Al final, el estilo de relaciones laborales ideal, desde el punto de vista de MT, se basa en la vinculación, desde la gratuidad –tensión de lo inspirado con lo mercantil-, al desarrollo de un proyecto para otras personas. Lo cual significa asumir una disponibilidad que incluye poner más de lo estipulado y, a su vez, contar con el apoyo y la comprensión por parte de la empresa. Con esto introduce una clave doméstica relevante: la confianza mutua.

Para mí no es un centro de trabajo. La verdad es que mi vivencia va siendo de que en realidad yo no trabajo: a mí me pagan por hacer lo que quiero, lo cual realmente es un chollo. Muchas veces piensas:

‘Si no te pagaran por esto, ¿dejarías de hacerlo?’ Pues igual seguiría haciéndolo. Tendría que ver la manera de ganarme las alubias, eso es real. Pero tengo la suerte de que me pagan por hacer esto y así no tengo que trabajar. Yo creo que para mí esto es lo que le da un carácter... peculiar, y la verdad es que es una suerte. (E09-A96)

También como Fundación es algo que en estos momentos estamos intentando aclararnos. De hecho, estamos en un proceso de definición de la política de recursos humanos, que incluye personal contratado y voluntariado. Y es uno de los temas que está un poco en plena... Yo me sitúo en que el estar contratada aquí es un medio para poder hacer lo que hago; y, de hecho, para bastantes personas que trabajan con nosotros es eso. El tema laboral queda más relativizado en ese sentido; pero ahí también se corre un riesgo, pues no podemos olvidar que hay una relación laboral. Entonces ¿hasta dónde es más lo vocacional, lo de querer sacar un proyecto y colaborar con él y hasta dónde es que tengo que darle de comer a mis hijos? Y tampoco sería serio jugar con los derechos laborales que ha costado la sangre de trabajadores durante dos siglos. Creo que también hay que ser serios y estrictos con todo lo que tiene que ver con los derechos de los trabajadores y a la vez sabiendo que tiene que haber un diálogo. (E09-A252)

Un estilo de relaciones laborales donde el tema sea que todos juntos queremos hacer un proyecto para otros y con otros. No sólo para los jóvenes y para las personas empobrecidas, sino también con ellos. Y que todos queramos trabajar y caminar en ese sentido y que desde ahí nos situemos. También a veces desde la gratuidad, lo que decíamos antes, en que en un momento dado no me importa poner esfuerzo de más, sabiendo que también se asumen mis limitaciones y que también en un momento dado pueda pedir a la empresa. Pero sí que creo que hay que ser serios con lo que es todo lo laboral y los derechos fundamentales de los trabajadores, que están tan en entredicho, que al final estamos en un neoliberalismo donde parece que eso es más relativo y yo creo que no podemos relativizarlo. (E09-A256)

Trabajar en una ESAL como Afany es para MT una apuesta personal por hacer algo que merece la pena, aunque suponga asumir un nivel de precariedad –sueldos bajos e inestabilidad-, que ella evalúa como normal en el ámbito de la acción social. A cambio, le compensa el tener una mejor calidad de vida –entendida como mejores relaciones de trabajo, horarios menos estresantes y un estilo de trabajo atractivo- y un mayor reconocimiento de su trabajo. En cualquier caso, existe una tensión entre lo vocacional y las necesidades económicas. En su caso la precariedad es asumible por su apoyo comunitario y desde su entrega a la misión. Pero ella es consciente de que existe esa tensión, que discursivamente relaciona con la necesidad de “aterrizar” –concepto que incluye una dimensión de renuncia- los planteamientos más utópicos –altruismo, entrega, misión...- ya que estamos “en el mundo real”, al menos para todos aquellos que no han sido inspirados y no sienten como propia esa misión –o incluso, para los que sí lo son, en la medida en que aún tienen otras ataduras, como la familia, casa... que les impiden “estar más disponibles” para dejarse llevar-. Los derechos laborales aparecen como una salvaguarda en tal caso. Todo esto nos vuelve a situar ante la existencia de un estado de grande que se ajusta al orden inspirado y otro estado inferior –que se relaciona con los trabajadores que no son de Proxem- que se vincula más a claves cívicas. Aunque MT valora como “una pena” que haya grandes profesionales vocacionados que se tengan que ir por necesidades económicas, no les echa la culpa a ellos, sino a la dinámica social y económica y las exigencias que plantea a un proyecto de vida adulto. Lo que parece sugerir que las opciones como Afany son sólo para jóvenes o personas con algún tipo de apoyo comunitario-religioso. MT expresa que habría que conseguir que cualquiera pudiera permitirse un trabajo como el suyo –“le pesa que no todos puedan hacerlo”-, para lo cual sería necesario mejorar sus condiciones, aunque eso básicamente depende, según ella, de la Administración, ya que es la política de subvenciones la que genera inestabilidad en los contratos.

Por ejemplo, no podemos jugar con el tema de los sueldos... A mí me da mucha pena, estar trabajando con los monitores de taller, por ejemplo, gente fantástica con un talante educativo, con

una vocación por las personas con más dificultades... que en un momento dado se van porque necesitan pagar un piso. Ahí es cuando ya se te rompe el alma y dices: 'Estamos en el mundo real'. A mí me pasó eso con un compañero que teníamos de construcciones metálicas, el monitor, era fantástico; pero era un hombre de treinta años, se metió a comprarse un piso con la novia, ya situándose en el mundo adulto y dijo: 'Necesito dinero. Y claro, trabajando como soldador voy a ganar el doble o el triple'. Además entró en una empresa que, ahí ya se te rompe todo, se dedica a construir aviones de guerra [...] Claro, gana una pasta, pero dices... estoy libre de juzgar nada, esta persona necesita un proyecto de vida adulto... y con nosotros no es que no lo pueda tener, porque está compensado a otros niveles, lo que te decía de calidad de vida y tal... pero es verdad que el piso cuesta dinero y que si quieres hacer un proyecto de vida adulto tienes que pagarlo también. A mí esas son cosas que realmente me cuestan. (E09-A258)

A mí no me han pasado porque yo también vivo como vivo. A mí también me han preguntado: '¿Tú podías ganar más?'. Sí, pero yo hoy por hoy no necesito ganar más: no me he casado, no tengo hijos, no tengo que pagar una hipoteca, ni un piso. (E09-A262)

He trabajado de todo, así que si me tengo que poner a limpiar váters me pongo. Evidentemente prefiero trabajar en esto y creo que también me da sentido y me permite trabajar en algo donde al final cobro por hacer lo que quiero. A mí me pesa más que eso no sea posible para todos. Es decir, que entiendo que hay que pelearse por unas condiciones buenas para cualquiera que se pueda plantear trabajar en esto. (E09-B190)

Aquí yo tengo un contrato, se supone que hasta el treinta de junio y luego a la calle. [...] Yo lo vivo con mucha tranquilidad porque tengo un respaldo, el vivir en común y luego todo lo que te decía de compartir los bienes y las necesidades a esos niveles, pues es verdad que es más sencillo. (E09-A268)

Es un poco lo que te decía el otro día hablando de la propia Fundación y de sus criterios a nivel laboral. Para mí el trabajar aquí yo lo veo como una apuesta personal y asumo desde ahí que hay una precariedad, que creo que por mi situación vital puedo asumir. Lo que sí veo interesante es que hay un mayor reconocimiento de lo que es el trabajo. En general creo que en toda la acción social [...] está todo muy precario y se supone que son apuestas personales de la gente por trabajar en esa situación. Creo que sí que habría que intentar mejorar o tender hacia una mayor estabilidad en el empleo. Pero bueno, hoy por hoy no se da. (E09-B168)

Lo que pasa es que, es verdad, desde los sueldos que solemos ofrecer... porque es verdad que cualquier técnico de cualquier oficio va a ganar mucho más en una empresa, como carpintero metálico, como mecánico o tal que trabajando como educador en Afany. Por una parte, es verdad que si te viene alguien que está dispuesto a ganar menos dinero... También es verdad que es calidad de vida; yo por lo menos... igual en Afany tengo menos práctica, pero en otros centros donde he estado, al final siempre hay gente que te dice: 'Yo aquí realmente gano menos, pero es que vivo mucho mejor.' Porque a veces son menos horas de trabajo o sólo por la mañana, eso por una parte; y según en qué centro y en qué situación estés, las relaciones de trabajo son un chollo. Hay personas a las que les merece la pena. No hace falta ser de Proxem o tener una serie de planteamientos, porque el propio estilo de trabajo y de relaciones entre nosotros, el trabajar así, les compensa de poder ganar menos. (E09-A208)

Depende en parte de la Administración, en el sentido de que en la propia financiación yo tengo contrato hasta el treinta de junio. Y en julio y agosto también como. El tema es ese, que tengo contrato del uno de septiembre hasta el treinta de junio. Hay personas que podemos asumir ese planteamiento y hay personas que no pueden asumir trabajar diez meses al año. Eso depende de que haya dinero o no haya dinero para contratar a una persona desde el uno de septiembre hasta el treinta y uno de agosto por lo menos. También poder tener una mayor estabilidad, que aseguren que durante unos años vas a tener un contrato, por lo menos. Y eso fundamentalmente depende de la Administración. Luego, según qué entidades y según qué centros se buscarán la vida para poder tener una mayor estabilidad de los trabajadores, pero al final se tiene que buscar la vida la entidad. (E09-B170)

Al margen de eso, MT es partidaria de buscar modos de generar una mayor estabilidad de contrataciones, ya que las condiciones de inestabilidad afectan al equipo: al impedir la continuidad, diluyen su nivel de integración y afectan al trabajo, dificultando la marcha de los procesos. En el caso de MT, por ejemplo, la diversificación de los programas

en Afany permite garantizar una labor para los periodos sin PGS -se dedica también a la coordinación y atención al voluntariado de todo el centro y a los alumnos de prácticas-. Se trata de ofrecer alternativas laborales, en la medida en que sea posible, al menos a la gente más vinculada a Proxem.

Eso afecta a la estabilidad del equipo. Hay educadores que están unos meses y luego no están. Por eso esa integración en el equipo, ese sentido que le queremos dar de un equipo único donde todos seamos responsables del centro, se hace más difícil. Pues hoy termina el TFIL y la monitora y el educador que están ahí se van y estamos viendo ahora si en enero sacamos el curso de hostelería podrían volver, pero... (E09-B192)

Sí, en la medida que han ido bien las cosas la idea es llamar a los mismos, y en la medida en que estén disponibles. La educadora del TFIL creo que el lunes empieza a trabajar en otro sitio. Ha tenido suerte y el lunes va a empezar en otro sitio. La monitora del curso decía que necesitaba vacaciones porque no había tenido vacaciones... Entonces tampoco le importaba estar dos meses sin faena, pero claro, si en enero no sale se va complicando. [...] Pero igual que sí te resta la posibilidad de trabajar de una forma más continuada y eso también tiene que influir en el trabajo que haces. Lo que te decía, es una pena que no sea posible para todos o que no todos puedan... (E09-B194)

No lo sé muy bien. Hay que buscar alternativas. También es verdad que como este centro es más plural que lo que es la Garantía Social, es decir, que también somos educadores del centro, eso nos permite una mayor flexibilidad. [...] De hecho, una parte de mi jornada también se dedica a la coordinación del voluntariado, de los alumnos en prácticas... Esto no forma parte del PGS sino de toda la vida del centro. (E09-B172)

Por otro lado, la disponibilidad horaria asumida por MT en su trabajo –justificada, como ya comentamos, desde las necesidades de un trabajo vocacional con personas a las que no se puede dejar “colgadas”: la misión es vital, no admite horarios- encuentra una contrapartida en Afany, ya que se da una cierta flexibilidad por la que se siente libre de irse antes –ya que otros días está más tiempo-, lo que supone un cierto autocontrol horario. Esto es posible porque “se ve que la gente tiene ganas de currar”, es decir, porque existe una responsabilidad y una exigencia asumida por cada cual. Ella lo siente así y lo ve en sus compañeros. Por ello no hace falta un control estricto: “cada uno sabe lo que tiene que hacer” y actúa con responsabilidad. No obstante, aunque afirma que en ocasiones “no es posible” ser muy estricto con el horario porque “el tipo de trabajo” así lo requiere, también defiende que si el trabajo requiere más horas, hay que contratar a más gente o más tiempo - o al menos hay que reclamar que eso se tenga en cuenta-.

También es verdad que luego hay veces que digo: ‘No pasa nada porque me vaya media hora antes’, porque ya sé que en otros momentos he metido horas gratis. Yo he sentido que aquí la mentalidad es esa; lo que veo en el resto de los compañeros es una mentalidad de que no importa hacer más horas, si hay que hacerlas, pero también que hay flexibilidad. También se ve que la gente tiene ganas de currar, que hay un ambiente de trabajo... entonces no pasa nada si un día dices: ‘Mañana jueves no puedo venir por no sé qué...’. No pasa nada porque el ambiente es de currar. Hoy, por ejemplo... nos han estado presentado estos días a los alumnos de prácticas [*estudiantes de ciclos de FP y de la Universidad*] y les dicen: ‘Tienes que hacer setecientas u ochocientas horas’. Nosotros no nos dedicamos a contar las horas que hacen los alumnos en prácticas, porque es responsabilidad de cada uno. Y le decía R a uno de los tutores: ‘Hombre, si vemos que es alguien que no hace nada, que pasa de todo, que un día no viene, entonces te pones a contar horas: ‘No has hecho las horas de tal o cual...’ Pero lo normal no es eso, lo normal es que partimos de que cada uno tiene un trabajo, sabe lo que tiene que hacer, una responsabilidad y ya está’. (E09-A212)

Tampoco soy muy partidaria de meter mogollón de horas y de ‘Va, da igual, tengo treinta horas pero meto cuarenta’. Creo que eso tampoco es bueno. No es bueno, entre otras cosas, porque tú estás haciendo un trabajo que si es un trabajo que necesita cuarenta horas, tendremos que reclamar que haya alguien contratado cuarenta horas. Pero si yo estoy metiendo horas a lo tonto, ‘a lo tonto’ entre comillas, ¿quién se entera de que aquí hace falta alguien? Si es un trabajo al que hay que dedicarle

cuarenta horas habrá que reclamar que sea posible contratar a una persona cuarenta horas. Eso un poco más por ver la globalidad del mundo, de la realidad. (E09-A210)

2.9.3. La labor educativa: acompañar su proceso de maduración

Su percepción de las carencias de los jóvenes con los que trabaja, el énfasis en la relación educativa basada en el “estar con los chavales”, la importancia de adaptarse de manera flexible a sus necesidades... son claves que nos sitúan, como iremos viendo, en un orden doméstico, por lo que se refiere a la forma en que se entiende la labor educativa. Aunque en determinados momentos se aprecian elementos cívicos.

a) Percepción de “los chavales”: dificultades y carencias

Para MT existen importantes diferencias entre trabajar con personas adultas y adolescentes. La inmadurez de la adolescencia hace que sea más difícil y menos “gratificante” trabajar con jóvenes, en el sentido de que se obtiene menos reconocimiento y la relación no es bidireccional.

Porque yo cuando venía el uno de septiembre decía: ‘Un adolescente... ¿Qué era un adolescente?’. Es que me parecía... después de cuatro años relacionándome con personas adultas, con historias muy jodidas, con historias muy difíciles a veces, de perspectiva... con mucho ‘fracaso’, entre comillas. Es un tipo de relación en el que yo me siento más... no sé... me resulta más fácil. Pero bueno, donde había posibilidad y necesidad era aquí... y bueno, al reencuentro de los adolescentes. (E09-A48)

Entrar en una relación con adolescentes ha sido un poco tener que recolocarme. A veces no es tan gratificante porque nunca, o casi nunca, te van a devolver lo que reciben de ti. Porque, por definición, ellos van chupando, pero no te van a devolver... En ese sentido, es más difícil que una se sienta gratificada de: ‘¡Qué bonito lo que me ha dicho este!’, normalmente no vas a tener nada así. (E09-B88)

Fruto de esa inmadurez es que los chavales opinan pero no saben escuchar ni dialogar –en ese sentido son reflejo de la sociedad, no son peores que ésta-. La ligereza a la hora de opinar y proponer, en el sentido de plantear propuestas inviables, es un síntoma de esto. MT opina que el diálogo, el razonamiento crítico, el abrirse a otras opiniones es difícil a esas edades. Les cuesta respetarse entre ellos y no entienden que pueden aprender unos de otros, autosuficiencia que es vista como signo de inmadurez por MT que, desde su madurez, piensa que todos los días aprende cosas de los demás.

Luego, los viernes tenemos fijo la hora de asamblea, donde un poco valoramos cómo ha ido la semana, echamos las broncas correspondientes... y también es un espacio donde ellos, en principio, puedan plantear cuestiones. Que por ahora, la verdad, poco van planteando porque tampoco está muy... No entran mucho en la dinámica de lo que es asamblea, así como participación suya. Y también plantean cosas que son imposibles: ‘Para mejorar la puntualidad, ¿qué podemos hacer?’ ‘Pues, entrar una hora más tarde’ ‘Pues va a ser que no’. [...] O sea, que todavía están un poco en dinámica de no acabar de entrar. Y luego también la última hora del viernes la dedicamos a actividad complementaria, que también está un poco por ir definiendo, porque se supone que también es un espacio donde ellos puedan ir proponiendo, participando, diciendo y tal, pero ahí tampoco... plantean cosas de salir a no sé dónde que cuesta una pasta. Cosas de ésas que dices: ‘¿No podemos ir viendo cosas que sean disfrutar juntos y donde no sea todo eso... consumir?’ (E09-B8)

Sí tienden a opinar. Lo que cuesta más, yo creo, es que escuchen. [...] Entre ellos sobre todo. Les cuesta escucharse... que es otro objetivo a la hora de hacer debates. Creo que está muy poco

desarrollada la parte de aprender a dialogar. No sólo de ellos. Hay muchas veces que decimos que 'Si estos chavales...' y no son más que un reflejo de la sociedad. Tampoco es nada extraño. (E09-B40)

Es verdad que todo lo del razonamiento crítico, de dialogar, de estar abierto a otras opiniones, en estas edades creo que es complicado. Me resulta curioso que yo a mis treinta y cinco años estoy aprendiendo todos los días y cómo ellos piensan que no tienen nada que aprender. Supongo que es parte de la adolescencia. Claro, ahí cuesta: 'Seguro que el otro que está al lado te puede enseñar algo'. Eso les cuesta. El respeto entre ellos. Todo lo que sea propiciar esos valores, creo que es importante. (E09-B44)

Otro dato negativo se refiere a su individualismo y falta de compromiso con el grupo -“yo voy a lo mío”-, que es lo opuesto a las relaciones fraternales que son el objetivo de MT. En ese sentido, les cuesta asumir responsabilidades de cara al grupo y respetar la autoridad de los compañeros que asumen alguna función. En las asambleas, por ejemplo, su participación se limita a decir lo que piensan, pero sin implicarse en mejorar las cosas mediante su compromiso personal. Esta tendencia a la irresponsabilidad o al “escaqueo” llega a utilizar la “etiqueta de fracasado” para evitar que se les exija trabajar. Por ello MT parece moverse en la tensión entre evitarles el fracaso –en aras de su autoestima y motivación de logro- y “tirar de ellos” para que desarrollen su potencial –por sí mismos no lo hacen- y no se eche a perder. El resultado implica una cierta negociación con el chaval, en la cual hay que considerar las potencialidades del chico, sus intereses y los objetivos educativos de MT. El problema es que los chavales tienden a quedarse con lo cómodo, por lo que ella debe negociar y motivar desde el diálogo personal, haciendo frente a esa comodidad o falta de esfuerzo.

En principio, la asamblea está planteada como un ambiente más participativo. Yo creo que no están acostumbrados a participar. Igual sí están acostumbrados a hablar, a decir, a 'Yo digo lo que pienso', pero igual lo que es una participación más responsable, más implicada, de 'En la medida en que esto es de todos y vamos a hacerlo entre todos, pues yo participo para mejorar las cosas. Y cuando hablo, eso me supone a mí también un compromiso; cuando pido a los compañeros tal cosa, de alguna manera ya me estoy comprometiendo'. Todo esto es algo que cuesta. Pues sí que muchas veces hablan. Tienen una costumbre de hablar más en lo que es una participación más reivindicativa, pero lo que les cuesta es la parte más de escuchar. Pero participar realmente para proponer cosas en plan constructivo... pues plantean cosas que son imposibles. (E09-B48)

Proponer cosas en las que puede haber mejoras. Vemos un poco las normas qué tal han ido. Por ahora estamos con la puntualidad, la puntualidad y la puntualidad, que está siendo para algunos caballo de batalla... Y a ver si ellos proponen también cosas para mejorar. Pero a ellos les cuesta proponer cosas para mejorar. Hasta ahora no hemos conseguido que ellos digan cómo vamos a hacer para que esto mejore como grupo. Sí que hay bastante de 'Yo voy a lo mío' y tampoco hay una implicación de grupo de cómo hacemos entre todos. Todavía les cuesta, pero en ello estamos. La idea es que hay un encargado de la semana, que es el que dirige la limpieza, el que está un poco atento a los horarios y es el que dirige la asamblea [...] Sí, vamos por orden alfabético. Creo que le cuesta tanto al encargado asumir su papel de que hay que hacer las cosas como a los demás, por supuesto, respetar su autoridad. (E09-B50)

También algunos lo utilizan. Ayer me decía uno... Les puse a los que van más avanzados [...] les saqué una hoja de estas de pensar, de comerse un poco la cabeza [...]. Les digo: 'Vamos a desengrasar el cerebro un poco'. Y decía uno: '¿Pero cómo nos haces pensar tanto? ¿No te das cuenta que nosotros estamos aquí porque no tenemos Graduado?'. Un poco refleja lo que ellos tienen asumido de que 'Somos unos fracasados'. Eso sí que lo expresan a veces. A veces lo utilizan para que no los hagan pensar. Yo también les digo: 'Por eso precisamente, vamos a ver cómo vamos funcionando y vamos utilizando la cabeza'. [...] En concreto el que me lo decía ayer es más listo que el hambre. Es de los que van más así de pieza; y además ahora lo he puesto en el grupo de los avanzados, que él no quería, porque me decía: 'Yo no quiero estar con los pipones, estos son unos pollos'. Con los empollones ¿no? [...] Y verse en el grupo de los empollones le parecía lo más humillante que le podíamos hacer. Con él ando negociando porque me he dado cuenta que puede. A ver si consigo convencerle que tiene que estar en el grupo donde vaya a poder desarrollarse. Por ahora sólo he

negociado con él que en tres semanas no me pida que le cambie de grupo. Ya llevamos semana y media. [...] Así que luego ya me dirá que... como también voy a tener diálogos personales, yo creo que sí que hay que motivarle y que: 'Si tú puedes, creo que tienes que tirar para adelante y no quedarte con lo cómodo'. (E09-B32)

b) Educar desde las potencialidades y para la maduración

La tarea educativa requiere, según MT, centrarse en el potencial y las capacidades de los chavales. Es ver lo positivo que hay en cada uno, creer que todos tienen mucho que dar y partir de las capacidades, no de las limitaciones. Se trata de sacar lo bueno, posibilitando experiencias de logro para contrarrestar su experiencia de fracaso. Estos planteamientos implican no engañar a los chavales, ser claros a la hora de valorar su proceso y ser exigentes en función de las posibilidades de cada cual. Para ello los educadores les proponen un plan personalizado, dialogado y pactado con cada chico, que busca exigir desde lo posible, es decir, partiendo del potencial observado en cada cual –sin permitir que se estanquen o bloqueen su desarrollo, ni que se frustren por fracasar-. El itinerario que se define para cada alumno, más allá de la formación básica o específica, tiene que ver mucho con el desarrollo de hábitos –como la puntualidad-, habilidades relacionales y actitudes –como la responsabilidad-. La evaluación del proceso se centra más en esas actitudes y en el esfuerzo que en los contenidos que se deben aprender. MT insiste continuamente en que los chavales deben comprometerse en su propio proceso, definido desde el diálogo, pero no lo hacen –al final, dado que los chicos no se implican, el proceso es el que la educadora define para cada cual-. Su objetivo es conseguir que a fin de curso haya una dinámica de responsabilización sobre lo propio y lo ajeno.

Yo lo hago partiendo de crearme esto de que los chavales tienen potenciales y capacidades a ir desarrollando; de ver lo positivo que hay en cada uno. [...] Y por otra parte, intentar potenciar y sacar todo lo que ellos tienen de bueno. Son chavales con mucha experiencia de fracaso, con mucha experiencia de que les hayan dicho mil veces todo lo que hacen mal; entonces, intentar decirles todo lo que hacen bien. Tener confianza, no tanto confianza en ti, sino confianza en ellos mismos; la escucha: el tener a alguien que les escuche y que no esté continuamente echándoles broncas... Cuando hay que decirles las cosas se las digo, yo intento ser bastante clara, pero también sacando la capacidad que tienen: 'Veo que tienes posibilidades de esto, pero no lo estás desarrollando'. (E09-B70)

Yo tampoco he querido que mi primer contacto con la familia sea para hablarles de que su hijo ha metido la pata, entre otras cosas porque son chavales que ya tienen su historia de que cada vez que hablaban los padres con un profesor era porque había una bronca. En ese sentido sí que queremos que las familias puedan responsabilizarse, que podamos hacer un trabajo de colaboración, de que vamos a ir trabajando las cosas con los chavales en positivo, en lo que ellos están interesados. Y no tanto de eso, de que 'Me han llamado porque la has montado', que es a lo que están acostumbrados. De hecho, el padre que el otro día vino por aquí, luego me dijo el chaval: '¿Qué le has dicho?'. (E09-B66)

Sobre todo consideramos la progresión que ha hecho. En el compromiso que firmamos todos al principio, hay un punto después de las normas que dice que los educadores elaboramos un plan personalizado que es dialogado con cada uno de los chavales. [...] Yo se lo explico, digo que cada uno es distinto, que cada uno tiene unas capacidades y unas limitaciones y que a cada uno se le va a exigir, a posibilitar y a apoyar desde que lo que vemos que puede y que puede ir desarrollando. Y también tener en cuenta lo que creemos que no puede. Sobre todo es lo que puede. Creo que aquí se evalúa sobre todo la progresión que yo voy haciendo, el empeño que ponga. Al final no es si soy listo en Matemáticas, sino si estoy atento, si me preocupo de hacer las cosas. Va más por ahí que otras cosas. (E09-B112)

Pero bueno, si a final de curso conseguimos que haya esa dinámica de responsabilización de cada uno y también de asumir las responsabilidades de otros... (E09-B54)

Pues para alguno será el tema de hábitos, por ejemplo, que también es un tema que entra ahí; normalmente lo que vamos a proponer tiene mucho que ver con los hábitos y con que cada uno sea

más protagonista para comprometerse en ello. Y también a nivel de actitudes; y también respecto a necesidades más concretas, igual de un apoyo en la Formación Básica o un apoyo en el taller. (E09-B106)

La experiencia de logro actúa como refuerzo para los chavales: en la medida en que se ven capaces de hacer algo, le van cogiendo el gusto. Por ejemplo, para los más avanzados, hay que plantear la Básica como “recordar lo que ya se sabe”, lo que les enseñaron en la escuela. MT considera que resulta motivador el que vean que los conocimientos “les suenan”. Aunque algunos tienen menor nivel y sí que necesitan empezar desde cero. La experiencia negativa de escuela supone tener que superar el “miedo a la pizarra”, en la que “han sufrido toda la vida”. Se trata de posibilitar experiencias “de pizarra” –o de aprendizaje- que sean de éxito, a modo de refuerzo, por lo que ella como educadora debe tener en cuenta qué puede exigir a cada cual, para no frustrar la experiencia de logro. El logro es el principal factor de motivación, junto con la curiosidad a la hora de ver cómo se hacen las cosas, que permite ahondar en el “gusto por el oficio”. Este tipo de motivación no es posible si los alumnos van al PGS obligados –por familias o instituciones-. A aquellos que se cogen a la dinámica y se van motivando se les nota en que se interesan, se preocupan por hacerlo bien y preguntan –frente a los que adoptan la dinámica opuesta del “escaqueo”-.

Normalmente intento tener una hoja con la teoría para que la tengan también ellos. La leemos entre todos. Esto cuando son cosas de teoría. También funciona mucho con... ‘No se trata que vayamos a aprender, sino que vamos a recordar’. Estos son chavales que han estado en la escuela, muchos han estado en la escuela como podían haber estado en cualquier otro sitio, pero hay cosas que les suenan. Para ellos sí que es muy motivador el decir: ‘Ahí va, ¿esto cómo era?’. No son cosas que no... Yo sí que intento partir de eso: ‘Venga, vamos a hacer este ejercicio y si no nos acordamos... Venga, ¿cómo era, cómo se multiplicaba por diez?’ ‘Sí, ¿cómo era? Lo de la coma que se movía, que tal...’ Entonces, para muchos sí es... Así como otros tienen un nivel más bajo y realmente hay que explicarles y ponerse con ellos, para otros realmente sí que es recordar lo que ya saben y nunca les ha importado... que probablemente sigue sin importarles, pero por lo menos que ellos vayan viendo que sí lo saben creo que es importante y además motivador. Y luego, superar el esfuerzo también de... También usamos la pizarra, que creo que para algunos era el gran monstruo; alguno decía: ‘Yo no pienso salir a la pizarra’. Claro, es normal. Son chavales que en la pizarra han sufrido toda la vida, han sido humillados, han fracasado... Entonces, a los que ves que le tienen más miedo a la pizarra les saco a hacer lo que sé que seguro van a hacer bien. Entonces, como vamos todos, ‘Venga, vamos todos, vamos tú, tal y tal’... todos van saliendo, todos van quitando un poco también miedo al ridículo. ‘Venga, si no lo entendemos, vamos a explicarlo, el que no entiende... venga, sales a la pizarra y lo vamos a explicar en la pizarra’. (E09-B28)

Y en la medida en que entran en el taller y ven que son capaces de hacer cosas les va gustando. También puede ser al revés, que pueden venir muy motivados por la carpintería metálica, y... nos pasó con uno que sólo nos duró una hora: cuando vio que había que lijar, dijo ‘Yo no he venido aquí a lijar’, y se fue. Y el día anterior había estado interesadísimo en el curso. Esas cosas pasan. Y luego hay chavales que vienen porque sí, porque se lo ha dicho su madre. Los que son muy claramente así, pues no les hemos cogido. A mí uno, en la primera entrevista, se sienta y dice: ‘Esto no quiero hacerlo y he venido porque me ha dicho mi madre’ Yo digo: ‘Pues encantada de haberte conocido y hasta luego. Que venga tu madre a hacer el curso’. O sea, que el que viene muy claramente así no lo hemos cogido en el curso siquiera. Pero otros a veces la cosa está menos clara: ‘Pues me lo ha dicho mi madre, y vale, vamos a ver’. Pueden ser alumnos que cuando empiezan se motivan o bien que van a estar arrastrando esa situación más tiempo. Eso se nota en el taller, porque se escaquean y están todo el día fumando un cigarrillo afuera... o si están trabajando o preguntando ‘¿Esto cómo se hace?’ y queriendo hacerlo bien, ahí se ve también en el minuto cero. O sea, esa evaluación inicial de observación, al final suele ser la más certera y al final no suele haber muchas sorpresas. (E09-B110)

c) La “alergia a lo estructural” y la flexibilización del programa en torno a los jóvenes

De acuerdo con lo dicho en el apartado anterior, MT considera que la flexibilidad en la organización del tiempo –del personal y del horario del PGS- es un valor en la medida en que permite adaptarse mejor a las necesidades de los chavales –lo que le sitúa en un orden de justificación doméstico, pero que adopta algunas claves adecuadas a un entorno conexionista-. En su anterior experiencia en un PGS en el País Vasco valoraba la poca rigidez en torno a cuestiones formales –“el programa lo hacíamos bastante hippie”-, la flexibilidad y el ir diseñando las cosas desde la necesidad concreta y variable de los jóvenes. En cambio en Valencia ve “más establecido” el tipo de programa, su estructura y organización, aunque también habla de las prácticas flexibles frente a otras entidades, como comentamos a continuación.

En ese sentido, es algo estructurado, del tipo: ‘Tengo que hacer Matemáticas’. Y eso a mí sí que me cuesta un poquito. Yo soy más de otras cosas. Pero la verdad sí que le estoy cogiendo el gusto. Creo que también desde las propias personas. [...] A pesar de que lo estructurado no me va mucho, pero bueno. (E09-B90)

Yo conocía la Garantía Social del País Vasco, incluso de una forma muy peculiar, porque en el centro nuestro de... donde yo estuve más tiempo, en el programa lo hacíamos bastante hippie, o sea, que vas haciendo en la medida que vas viendo la necesidad de los chavales. Entonces, nos daba igual: ‘¿Cuántas horas hay que hacer? ¿Cuántas de taller, cuántas de...? Pues vamos haciendo en función de las necesidades’ [...] [En Valencia] está más establecido, creo que sí. (E09-A54)

Es que allí como era un centro nuestro... aunque sí que tienes que hacer una serie de horas, pero sí que nos resultaba mucho más fácil pues... mezclar las áreas, hacer mucho más labor así... (E09-A58)

Todavía estoy por situar cuáles son las necesidades concretas, o sea, que depende de qué chavales tengamos... que poco a poco vas sacando sus cositas... Y vas viendo, aquí, donde parecía que había un chaval que no tenía ningún problema, pues resulta que vas descubriendo... Esto de los chavales es un poco de ‘rasca y premio’ y a poco que empiezas a relacionarte y a profundizar van saliendo las cositas que en la primera entrevista no salen. Entonces desde ahí sí que vas pensando: ‘Voy a dedicar más tiempo para tutorías personales o voy a necesitar más tiempo para programar...’ Así que tampoco tengo un horario concreto. (E09-B2)

En cualquier caso, parece que a MT no le gustan las cosas muy estructuradas – parece querer decir rígidas-. En la actividad diaria en el PGS hay una parte importante de cuestiones no programadas, a menudo informales y afrontadas de manera más intuitiva, que dejan a MT una sensación de no tener claro a qué ha dedicado el tiempo. Básicamente se refiere a los momentos dedicados a hablar con los chavales por cosas que van surgiendo, especialmente ante conflictos imprevistos. Todo eso hace necesario el estar abierto a lo que surja, y le da un valor a la flexibilidad y adaptabilidad de los programas y los educadores. Es algo que los miembros de Proxem tienen claro y a lo que ayuda la complicidad entre educadores. En ese sentido, MT compara su experiencia actual con la obtenida en el País Vasco, en la que el monitor del taller era de Proxem, lo que suponía que “aunque era monitor de taller, el talante educativo era muy claro”. En cambio, en Afany su compañero no tiene esa vinculación. Por un lado, parece que MT considera que ser monitor de taller puede conllevar un menor talante educativo y, por otro lado, parece que la sintonía o complicidad que se establece con alguien de Proxem hace más fácil el diálogo y la organización educativa “a su manera”.

¿El tiempo que no tengo estructurado? Por una parte programar Formación Básica; mi idea también es dedicar tiempo a tutorías personales con los chavales; y también la posibilidad de estar tiempo en el

taller, porque al final donde se cuece todo es en el taller y muchas veces si no estás ahí en medio no te enteras. (E09-B12)

O también, como el otro día, que me tocó recibir a los padres que llegan de pronto [...] Me tiré con él más de una hora porque tenía bastante rollo. También hay mucho tiempo que es lo informal. Hay mañanas que terminas diciendo: '¿Hoy qué he hecho?'. Sabes que has estado aquí de nueve a dos y que no has parado, pero tampoco sabes muy bien qué has hecho; pues porque te has planteado que tal hora la vas a dedicar a programar y luego resulta que te llega no sé quién, que hablas con el otro, que te enrollas porque hay un problema en el taller y acabas sacándolos del taller y hablando con ellos... Al final lo informal y lo no programado creo que también se lleva buena parte del tiempo. Mi idea es ir ordenando por lo menos lo ordenable, tratando de ordenarlo lo más posible, porque luego las cosas son que no puedes (E09-B17)

Creo que hay cosas que voy haciendo de forma más intuitiva. Quiero decir, no es que hayas programado ni hayas dicho: 'Vamos a trabajar esto'. No. También un poco es lo que tú quieres vivir. (E09-B44)

El tener que estar programando... A veces cinco minutos antes de la clase estoy diciendo: '¿Qué hago hoy?'. Porque, aunque siempre te propones programar, luego lo improgramable se queda ahí y te impide... (E09-B80)

El monitor de taller también pertenecía a la Comunidad, entonces... aunque era monitor de taller, el talante educativo era muy claro. Era mucho más fácil el diálogo y poder montárnoslo como quisiéramos. (E09-A58)

La evaluación inicial en el PGS permite detectar la situación de partida y así adecuarse a las necesidades de los chavales a la hora de definir los objetivos y procesos -flexibilización frente a la estandarización propia de una educación industrial, que MT no comparte-. Desde ahí se pueden definir dos grupos de trabajo, en función del nivel y de la existencia de dos ritmos de aprendizaje: se trata de desdoblar el grupo en función de las posibilidades de cada cual.

Detectar la situación de partida del chaval, por una parte, en cuanto a capacidades con respecto al oficio, con respecto a la formación básica, capacidades relacionales, capacidades con respecto a lo que es situarse en unas relaciones en un taller; y también lo que son las actitudes de partida del chaval: actitudes ante el trabajo, ante los compañeros, ante los educadores... Se trata de ver de dónde partimos con el chaval de cara a poder plantear unos objetivos iniciales que también sean para dialogarlos con él: '¿Qué nos vamos a proponer?'. [...] También sirve para desde ahí recolocar los grupos que hemos hecho para Formación Básica, viendo lo que les cuesta o no a cada uno. (E09-B106)

Sí que queremos tener esa hora y media de ir chaval por chaval viendo qué tal les va y qué se puede ir planteando. Estamos todavía en fase de evaluación inicial, de ir viendo qué necesidades hay. (E09-B10)

Yo, si dedico unos días dos horas y otros días una hora a Formación Básica con ellos, lo que es sesión con los chavales así en directo y con el grupo... lo que hacemos es que desdoblamos el grupo, porque trabajar con quince chavales las Matemáticas es imposible. Hemos hecho dos grupos con distinto nivel y con un grupo voy más despacio y con otro un poco más deprisa. Y en lugar de tener una hora de Matemáticas, ellos tienen una hora, pero yo tengo las dos, o con Lengua o con lectura del periódico. (E09-B4)

Esa necesidad de adaptarse a las necesidades de los chavales requiere, desde su punto de vista, una mayor duración de los PGS para posibilitar procesos educativos y relaciones educativas en profundidad, especialmente al ser con chicos jóvenes -valor del tiempo en el orden doméstico-. La falta de tiempo interrumpe los procesos. Aunque esto siempre depende del ritmo de cada cual, lo esencial es que los que tienen más dificultades puedan tener la opción de avanzar.

Creo que habría que flexibilizarlos mucho más. Por una parte es poco tiempo. Vengo del País Vasco, donde el PGS de Iniciación Profesional dura dos años. Hay un primer año de iniciación, un trimestre entero de profundización antes de las prácticas, tres meses de prácticas y luego un tiempo de inserción laboral. [...] Porque si nos planteamos un proceso educativo con los chavales, para cuando quieres empezar a conocer al chaval llega ya el tiempo de prácticas. Con el mes de prácticas más de lo mismo: desde que el chaval se sitúa es muy poquito tiempo. Para algunos es suficiente porque en un mes ven lo que hay y el profesor también ve lo que hay y ya está. Pero otros necesitan más tiempo. Mi experiencia en otros centros es que hay cosas o situaciones de los chavales que se ven en abril: 'Si hubiese sabido yo esto en septiembre, habría trabajado de otra manera... pero igual lo que he trabajado hasta ahora es lo que ha posibilitado que en abril salga el tema'. Claro, si te sale el tema cuando el chaval está a punto de irse de prácticas... Creo que sí, que es muy corto. Son sólo unos meses para un proceso educativo con chavales de dieciséis, diecisiete y dieciocho años. (E09-B160)

La flexibilidad también debería afectar, desde su punto de vista, a los horarios y a la distribución de materias, mostrándose contraria a los programas excesivamente estructurados. Ese planteamiento de la educación no compartimentalizada es también propio de un orden doméstico. Además, es consciente de que está trabajando con chavales con una experiencia negativa en la escuela -en general los chicos buscan hacer algo diferente a la experiencia escolar-, lo que implica que, desde su punto de vista, sea una barbaridad dedicar dos horas diarias a la formación básica, tal como está prescrito. Ésta “es lo que no les gusta”, por lo que MT ha asumido que su función es poco grata para los chavales: se llega a definir como “la petarda que les saca del taller para hacer matemáticas”. Pero como han de hacerlo, hay que plantearlo de manera muy práctica. Por ejemplo, MT ve interesante que las materias sean más aplicadas en el taller y que el resto de contenidos se planteen desde ahí, independientemente de la estructura horaria predefinida desde la Administración educativa. De hecho en el PGS de Afany lo hacen así, aunque no es lo que está regulado -“eso no se tiene que saber”-: se trata de poner las necesidades de los chavales por encima de las normas de la Administración. Dado que la motivación principal de los alumnos es trabajar -aunque no siempre se muestren atraídos por el oficio en concreto que se imparte en el PGS-, considera que es importante motivar el aprendizaje de la básica desde el oficio. Porque aunque MT es educadora responsable de la formación básica en el PGS, cuestiona el planteamiento de esa formación, señalando que hay que relativizar su resultado en función del proceso personal de cada alumno. Es decir, entiende la formación como una excusa para establecer una relación educativa, que es, en definitiva, lo que hace crecer a los chavales. Y lo menos importante es el contenido de aprendizaje. Hay que ir “valorando las necesidades desde la experiencia y la intuición”, decidiendo en ocasiones al ver cómo están los chavales. Y esto requiere una autonomía para programar según las necesidades y el momento de los alumnos.

Y también me refiero a la flexibilización en el sentido del horario, la manera de impartir las materias, de mucha más aplicación en el taller. Poder hacer una cosa mucho más flexible y más libre, que luego lo hacemos, pero eso no se tiene que saber. [...] Partimos mucho de lo que son las necesidades reales de los chavales y de sus intereses (E09-B160)

Hombre, ahí sí que estoy, de alguna forma, limitada en el sentido de horarios, pero es verdad que es necesario tener unos horarios para poder organizarnos. Luego lo que hago dentro de ese horario, lo que hago dentro de Básica, lo mismo un día digo: 'Pues hoy en lugar de Matemáticas, vamos a hacer no sé qué'. (E09-B96)

Porque hay días que tienes que decidir: '¿Hoy qué será mejor, que haga esto o que haga lo otro?'. También desde cómo están los chavales, de cómo han respondido el día anterior, pues digo: 'Hoy vamos a hacer otra cosa'; o bien: 'Hoy toca que se fastidien y vamos a hacer Matemáticas'. También son decisiones que tienes que tomar a tientas, intuitivamente. (E09-B100)

Hay chavales que vienen muy motivados porque quieren trabajar, porque... yo que sé... porque les gusta o porque están hartos de la escuela y de su sistema y lo que quieren es trabajar. Y desde ahí se plantean hacer el curso. [...] Quieren trabajar en general. Muchos vienen sin saber lo que es la carpintería metálica. Sí hay alguno, por ejemplo, que su hermano ha hecho el curso y sabe que puede trabajar en esto y les gusta. Hay alguno también que su padre es soldador o que ellos mismos han trabajado en esto y que les gusta. Pero la mayoría viene un poco 'Bueno, esto es lo que hay'; porque el PGS que se ofrece aquí es de construcciones metálicas [...]. Sí que algunos quieren trabajar, la mayoría sin saber muy bien en qué. (E09-B108)

Flexibilizar para que realmente podamos trabajar con el chaval en lo que va a ayudarles. Nos parece mucho más importante un trabajo de taller y desde la parte de taller trabajar todas las demás cosas. (E09-B166)

Yo parto de la base de que la Básica es lo que menos les gusta. Asumo mi función social, de ser la petarda que les saca del taller para hacer una hora de Matemáticas. Es importante partir de esa base. 'Yo te entiendo, si yo también odiaba las matemáticas, pero esto hay que hacerlo'. Lo que sí intentamos es que sea lo más posible Matemáticas prácticas: que sean cosas que se puedan aplicar al taller, que vayan a necesitar en su oficio. O sea, que todo sea aplicable. Pues me meto con el sistema métrico decimal, pero no me voy a meter con el sistema de peso o de volumen, porque tampoco es lo que interesa por ahora. Lo que les interesa es que saben que miden en milímetros, que hasta ahora no habían medido en milímetros. Bueno, nunca habían medido nada. Claro, '¿Por qué en milímetros? Vamos a ir viendo; pues pasar de kilómetros a milímetros...' O sea, que son cosas que, en la medida en que se pueda, lo vas aplicando a su trabajo, que es su principal motivación, el trabajo de taller. Por una parte está la clase de Matemáticas y luego, otra cosa que se trabaja también es la parte de expresión oral. Expresión oral, expresión escrita también, yo creo que en esto tienen también bastante... déficit. Se nota luego, desde cómo hablan, desde como tal y sobre todo, desde cómo leen y cómo entienden lo que leen. Yo dedico siempre un día a la semana a leer el periódico de distintas maneras. El otro día, por ejemplo, les traje varios periódicos para ir comparando, para ver qué partes tiene en el periódico, para descubrir que tiene más partes que el deporte, por ejemplo, fue la gran novedad. (E09-B20)

Hombre, la Básica, yo me lo paso bien también. Sé que les cuesta, pero también me lo paso bien porque intento relativizar el resultado al final. Yo creo que todo lo que hacemos aquí es excusa para una relación educativa. Entonces, si no hacemos muchas matemáticas tampoco pasa nada. Bueno, que si 'Mira, hoy hemos pasado de hacer las multiplicaciones porque es una rayada' 'Pues tienes razón, es una rayada'; y hemos estado hablando de otro tema; ya sé que para ellos es una excusa para no trabajar, pero para mí también es una excusa, y eso no lo saben ellos, para la relación. (E09-B80)

MT no entiende el planteamiento, realizado desde la Administración –como entidad que financia los programas-, de una evaluación centrada en elementos cuantitativos y “estandarizadora”: es decir, no ve sentido a poner una “nota” numérica, a realizar una evaluación formal con calificaciones. Se plantea una crítica a ese modo de evaluación “industrial”, que no procede en los PGS –según ella los entiende- ya que mediatiza la percepción del educador por parte de los chavales –y por tanto la relación educativa-, y cambia el foco de su atención del proceso de desarrollo personal a un resultado numérico “puesto” por la educadora “desde fuera”. Desde este punto de vista, propio de la crítica doméstica al orden cívico, la Administración –representada por la inspección- se guía por criterios excesivamente burocráticos de valoración que no consideran adecuadamente la evaluación de los procesos de maduración, que es el objetivo fundamental de los PGS. En cambio ella entiende que la evaluación que procede ha de ser un informe que permita un proceso de revisión-reflexión en diálogo con el chaval y su familia acerca de su experiencia y progresos. Se trata de hacerle consciente de su proceso –avances y limitaciones- y posibilitar un mayor compromiso del chico para avanzar. Además, MT manifiesta no creer en los test y sí en la experiencia de relación como fuente de datos para evaluar. Por ejemplo, la evaluación inicial que ayuda a situar a cada chico en su proceso se basa en la

observación, la relación y entrevistas personales, aunque se realicen algunos tests a los que ella no concede apenas valor.

Que al final, el qué educas y cómo educas tampoco acabas de saber; ahí, evaluar es difícil. Mucha de nuestra labor se queda sin poder evaluar. Por mucho que nos empeñemos en metodologías de evaluación, de ver cómo el chaval va cambiando, actitudes y tal, lo más importante se queda sin evaluar, es inevaluable. (E09-B78)

Ahora estamos en un tiempo de evaluación inicial. Y luego, sí que se nos obliga, que es una cosa que a mí me ha pillado de nuevo, es el hacer evaluaciones intermedias con calificaciones. A mí eso me suena rarísimo, no es algo a lo que esté acostumbrada. Y también la evaluación final, que además la tienes que reflejar en un acta. [...] Porque nos lo pide Administración. Yo hasta ahora en lo que era Garantía Social nunca había seguido estos sistemas. Siempre ha sido que cada cierto tiempo tú evaluas, pero una evaluación en la que te pones en contacto con el chaval, hablas con los padres, haces un informe para el chaval y para los padres, para que vayan siendo conscientes de su proceso. Pero el tener que poner unas notas me parece que limita muchísimo. Al final, para los chavales, por mucho que quieras, eres la que al final le va a poner un 7,5 o tal. Me parece un poco absurdo. Me parece que no viene a cuento en un Programa de Garantía Social. Por ahora, intentando sobreponernos un poco a eso, en la evaluación inicial sí que hemos hecho un test de coeficiente intelectual, que aún así yo no me creo mucho esas cosas... Pero bueno, lo haces y a veces te llevas sorpresas: 'Ahí va, pues este chaval...'. Para nosotros los tests al final tienen su valor si coinciden con lo que tú vas viendo y si no coinciden dices: 'Está mal'. Por lo menos es mi experiencia [...] Y al final pues eso, le da bajísimo y es que el chaval ha pasado de hacerlo. Entonces, al final, si coincide, 'Ah, mira que curioso', te puede dar algún dato incluso en la medida en que te sirve para dialogar con el chaval y para contrastar. Pero si no tampoco me lo creo yo mucho. Les hemos pasado también una prueba de Matemáticas, de Lenguaje, una de actitudes de cómo me situó ante el curso o ante el trabajo. También tenemos un poco pendiente todo el trabajo de relación con la familia, para contrastar un poco las impresiones que vamos teniendo de los chavales. Creo que al final esta evaluación inicial se basa más en lo que es la observación, la relación y las entrevistas personales. (E09-B102)

Pero creo que la importante es la evaluación propia, es la que nos importa porque es la que nos posibilita seguir trabajando con los chavales y lo que te decía antes de la responsabilización. Yo no voy a dialogar con el chaval sobre si le he puesto un 6 o le he puesto un 5, porque al final me da igual. No sé si a ellos les da igual, pero a mí sí me da igual. Lo que voy a dialogar con él es cómo vas progresando o si te has estancado, qué pasa, qué dificultades tienes, cómo podemos ayudarte para que esto vaya mejor, qué vas a poner tú también de tu parte para que esto vaya mejor... La parte que me importa es esa. Lo del número la verdad es que... Tampoco sé si a ellos les importa mucho, aunque te dicen: 'Pero al final lo importante es si esto me va a servir para trabajar, si voy a hacer las prácticas bien... El que me cojan en una empresa no va a depender tanto de mi evaluación, sino de que luego en las prácticas funcione'. (E09-B116)

La Administración te pide números de inserción laboral. (E09-B120)

Lo que pasa es que incluso la propia ley dice que el primer objetivo es la maduración personal, pero eso ¿cómo lo mides? Te están pidiendo que pongas una nota y ¿cómo pones una nota en maduración? (E09-B128)

Pero sí que me parece que la inspección se preocupa más de ver si están todos los papeles que de que realmente esté... (E09-B136)

d) La relación educativa: estar con ellos y ser reconocida

Según afirma MT, lo que distingue a Proxem de otras ONG es la fraternidad como dimensión de su modo de trabajar. Esas relaciones que se intentan vivir en la comunidad se trasladan a todo lo que se hace. Ésa es su opción como educadora "no neutral": construir relaciones de fraternidad que se traducen, de cara a los chavales, a relaciones de solidaridad, respeto, escucha, aprender de los demás... "No es un planteamiento ideológico de lo que tiene que ser la acción social, sino un querer transmitir lo que te crees que es posible". MT plantea que se transmite lo que se vive. MT entiende la relación educativa

como una combinación de cercanía –lo que supone que los chavales se den cuenta de que le importan, frente a la imagen de la profesora distante, “ahí arriba”-, autenticidad –ser ella misma en esa relación- y marcar límites -un rol que “le toca asumir”-. Todo ello para construir relaciones de confianza, de cuidado de los demás, de valorar a cada cual por lo que es y no por lo que hace, de acuerdo con un orden doméstico.

Yo, cuando estoy aquí como educadora, no soy neutra. Intento construir unas relaciones de ese tipo, unas relaciones que sean... A los chavales no les vamos a hablar de fraternidad, pero sí les vamos a hablar de solidaridad, vamos a hablar de respeto, vamos a hablar de escucha, vamos a hablar de poder aprender de los demás... Yo creo que eso al final es lo que vivimos y es lo que tenemos para ofrecer. O sea, yo creo que no es tanto un planteamiento ideológico de lo que tiene que ser la intervención social, sino un querer transmitir lo que te crees que es posible y lo que no. Yo creo que eso al final es lo que te marca. Aunque luego en los proyectos que presentas a Conselleria no vayas a hablar de estas cosas, pero lo que hay debajo es eso. Creo que es evidente que eso es lo que marca y enmarca la labor que hacemos; desde las relaciones que queremos en el equipo de profesionales, desde el trabajo que hacen con los voluntarios, desde el trabajo que se hace como educadores en el programa mismo. (E09-A30)

Hombre, a mí lo que más satisfacción me da es todo lo que tenga que ver con la relación. Que a veces se hacen conflictivas, sales de un diálogo con los chavales diciendo: ‘Aquí no hay nada que rascar’, o sales con la sensación de: ‘Hoy no lo he hecho bien, o algo ha faltado, o no he cerrado bien la comunicación’. Creo que es lo más apasionante, todo lo que es relación. (E09-B78)

Por una parte, es una relación que viene a ser de cercanía, de estar atentos, de si un día uno está malo: ‘¿Qué tal estás?’. Todo lo que pueda potenciar la cercanía. Pero también los chavales saben que no soy una amiga y que en ese sentido soy una figura a la que le toca marcar límites, de ‘Por aquí no hay que pasar’. Cuesta un poco romper con la imagen de profesora que está allá arriba. Y entonces yo sí que creo que tengo que potenciar, por una parte, la cercanía, el mostrarme yo, intentar un poco ser ahí auténtica. Que si un día estás cansada, estás cansada y al que te la está montando en Básica: ‘Mira, no, hoy no tengo ganas de discutir. Vamos a estar tranquilitos porque el problema es que yo no tengo ganas de discutir’. (E09-B70)

“Estar con los chicos” es para MT la parte fundamental de su tarea como educadora. Es lo que le ayuda a “ponerse en su lugar”, a entender lo que les preocupa. En ese sentido, por ejemplo, señala la importancia de pasar tiempo con ellos en el taller –el verdadero espacio educativo, por contraposición al aula que es vista como un lugar más rígido- e incluso iniciarse en el aprendizaje de la soldadura: primero, porque así ve lo que les cuesta y puede comprenderles mejor y, segundo, porque en el taller es donde “se cuece todo”, y hay que estar allí para entender la dinámica del grupo y ver a los chavales en su salsa. Se trata de un ejercicio de empatía, de “ponerse en su lugar” para entenderles, experimentando en alguna medida lo que les cuesta hacer su trabajo y compartiendo en algún grado su experiencia –algo similar a lo que se expresa con el planteamiento de “vivir con los pobres”-. Y ese ejercicio es difícil, dado que se trata de chavales que no muestran todo lo que llevan consigo -chavales “de rasca y premio”-; sólo conforme se profundiza en su conocimiento mediante la relación personal se descubren problemas o situaciones que tener en cuenta a la hora de definir sus necesidades. Por eso hay que pasar tiempo con ellos, para ver lo que hay detrás –desgastando el caparazón con la relación educativa- y conocer sus necesidades. De ahí la importancia de las tutorías y de tener un planteamiento flexible, capaz de adaptarse a lo que vaya saliendo.

Mi idea también es dedicar tiempo a tutorías personales con los chavales; y también la posibilidad de estar tiempo en el taller, porque al final donde se cuece todo es en el taller y muchas veces si no estás ahí en medio no te enteras [...] Mientras están aprendiendo con JG, un rato al día pasar por allí y estar viendo qué es lo que hace uno y qué es lo que hace otro, también que ellos me puedan contar... También ir aprendiendo soldadura y esas cosas. En otro taller que he estado también he acabado aprendiendo soldadura también. Por lo menos coger el electrodo y darle a algún cordoncito, sí. Me

parece importante, porque al final, si no te has puesto tú a ver y no has visto qué es lo que cuesta, no te enteras de lo que le cuesta a los chavales. Eso sí que lo he intentado alguna vez. Es una cosa que también tengo pendiente: dedicar un tiempo a estar con los chavales. (E09-B12)

Y vas viendo, aquí, donde parecía que había un chaval que no tenía ningún problema, pues resulta que vas descubriendo... Esto de los chavales es un poco de 'rasca y premio' y a poco que empiezas a relacionarte y a profundizar van saliendo las cositas que en la primera entrevista no salen. (E09-B2)

Pero ser educadora no consiste en “ocupar un puesto con esa función”, sino que requiere contar con el reconocimiento por parte de los chavales –“ganarse el derecho a ser educadora”-. Para MT son ellos los que le otorgan la autoridad o legitimidad como educadora. Mientras se le perciba como una extraña, no la tiene. Ese reconocimiento se fundamenta en su experiencia de aceptación incondicional, de acogida y escucha –cuando sienten que te importan como personas-, lo que no ocurre con aquellos educadores que sólo están con ellos porque es un trabajo y ocupan ese puesto.

Por ahora muy poco. También estamos sentando las bases de la relación. Y yo asumo que yo no soy nadie. No me he ganado el derecho. Porque me hayan puesto a mí de educadora, no soy educadora. Ellos tendrán que reconocermelo y autorizarme como tal. Creo que también tengo que asumir lo que da de sí la relación. Es normal que... tú eres una extraña, es normal que hoy por hoy tampoco estás integrada. (E09-B72)

Sí, si ellos no te reconocen, por mucho que te creas el papel... y si te reconocen tendrá que venir por la vía de que realmente se sienten acogidos de forma incondicional, que se sienten escuchados y se sienten aceptados. No sé si tanto queridos, porque eso igual les cuesta más percibirlo; pero que sientan que realmente ellos te importan como personas y que no estás aquí simplemente por cumplir un horario o porque te hayan puesto aquí. Que llegues a transmitir eso creo que es importante (E09-B74)

Y es difícil obtener ese reconocimiento, entre otras cuestiones por un tema generacional: “creen que no les entiendes porque eres adulta” y has de asumir el papel de poner límites. Para MT, que ha experimentado ambas cosas, trabajar con adultos o con adolescentes es muy diferente. El tipo de relación que se posibilita es muy diferente. Los adolescentes requieren una relación más unidireccional –“chupan de ti”- por la que el educador no experimenta un enriquecimiento personal mediante su tarea, lo que requiere tener más aguante y estar convencido del valor o utilidad de lo que se hace. Con adultos, en cambio, la relación es más de confianza, una comunicación más adulta, más cercana a la amistad y más gratificante. Aunque MT afirma que al final los chavales acaban por llegarle por lo afectivo –“se te cuelan en el corazón”-.

Parten de que no entiendes nada porque como eres adulta. Pues no sé si entiendo, pero yo creo que entiendo más de lo que ellos piensan que entiendo. Lo que pasa que, cuando te toca el papel de poner la previsión o de poner los límites, te tratan de que no entiendes nada. (E09-B72)

Yo estoy redescubriendo un poco, como te contaba el otro día, esto de los adolescentes, porque después de cuatro años trabajando con personas adultas, la relación que posibilita es muy distinta. Suelen ser situaciones realmente muy duras y a veces muy difíciles, también sin salida, entre comillas. Pero la relación que te posibilita la adultez de diálogo, incluso de confianza, de algo más parecido a la amistad, es algo que para mí ha sido muy gratificante en estos años. Entrar en una relación con adolescentes ha sido un poco tener que recolocarme. A veces no es tan gratificante porque nunca, o casi nunca, te van a devolver lo que reciben de ti. Porque, por definición, ellos van chupando, pero no te van a devolver... En ese sentido, es más difícil que una se sienta gratificada de: '¡Qué bonito lo que me ha dicho este!'. Normalmente no vas a tener nada así. [...] Ahí el trabajo es mucho más de creértelo tú y de decir: 'Vamos a pensar que esto sirve para algo'... porque es muy difícil a veces. [...] Pero la verdad sí que le estoy cogiendo el gusto. Creo que también desde las propias personas. Al

final es eso, que los chavales son personas y al final cada uno también se te va colando un poquito en el corazoncito. Y ahí también voy cogiendo el estar a gusto. (E09-B88)

La resolución de conflictos aparece, desde estos planteamientos, como algo transversal y cotidiano, no como un módulo formativo. Se trata -en la línea de los planteamientos domésticos frente a una concepción más académica- de educar sobre la experiencia del día a día. La aparición del conflicto requiere, pues, posibilitar momentos de diálogo para su afrontamiento. Así, si es un conflicto que afecta al grupo se recoge en asamblea para proponer soluciones. El problema en tales casos es superar “la ley del silencio”-no chivarse, no hacer explícitos los problemas-, para lo que se establece una dinámica de evaluación de la semana mediante unas fichas que permiten que todos digan lo que piensan. El objetivo es promover el surgimiento del diálogo, aunque les cueste entrar. En cambio, si el conflicto es entre dos alumnos, el educador -MT o su compañero- actúa como mediador allí donde y cuando surja el conflicto -o en cuanto finalice la actividad que se esté realizando, si ello es posible-. Se trata de aclarar malentendidos y posibilitar una comunicación calmada sin recurrir al grito o la violencia. Pero, al final, la valoración de MT es que los conflictos no se suelen resolver.

Si te pilla en el taller y está JG en medio va a hacerlo él. Ayer es que me pilló justo que iba yo a Básica y pillé la bronca y pregunté lo que había pasado, al cabo de un rato, porque en ese momento teníamos Básica, hicimos Básica, y luego ya pregunté ‘¿Qué pasa?’ y nos pusimos a hablar entre los tres un momentito. Es que todo el tema de la resolución de conflictos, más que como módulo de formación, yo creo que es algo más transversal y cotidiano. Hombre, si hubiera que hacer algún módulo o alguna dinámica así en frío puede ayudar a que luego en caliente salga; pero yo tampoco creo mucho en eso. Quiero decir que al final es: ‘Venga, vamos a ver ahora qué pasa’. (E09-B62)

Hasta ahora ha habido un par de situaciones más conflictivas, una más de grupo y otra entre dos personas. [...] Cuando ha sido un poco más de grupo sí que se ha intentado recoger en la asamblea. La verdad que es complicado, porque cuando hay un problema aquí funciona mucho la ley del silencio, de ‘Yo no me chivo’. Entonces, aunque esté echando pestes del otro, pues ‘No lo voy a decir en público’. También es normal y cuesta. Ahí sí que hemos intentado seguir alguna otra metodología en que cada cual pueda decir. Ante un conflicto concreto, pues ‘La asamblea la vamos a hacer con una ficha en que cada uno diga qué ha sido lo mejor hasta ahora y qué lo peor; qué es lo que más he cuidado y qué lo que más tengo que cuidar; qué es lo que más me gusta de mis compañeros y qué lo que más me molesta’. Les permite, por una parte, ver lo positivo y por otra parte, la posibilidad de que cada uno pueda decir lo que quiera. Intentando no entrar tampoco mucho en discusión, sino ‘Yo me he sentido mal porque se han metido conmigo’. Y desde ahí hay un intento de que se pueda dialogar y de que cada uno pueda decir; pero creo que les cuesta entrar a eso. En caso de conflicto entre dos, sí que hay un intento de mediar de alguna manera: ‘Vamos a hablar, vamos a ver cada uno, desde él, cómo se ha sentido, ver qué es lo que pasa’. Igual es una falta de comunicación, un malentendido. Vamos, posibilitar que haya esa comunicación con una mediación, sobre todo en la línea de aprender a resolver los conflictos de otra manera que no sea a tortas, que es la única manera que se les ocurre. Pues ‘Bueno, vamos a aprender a resolver los conflictos hablando’. Pero lo normal es que no se resuelvan. Quiero decir, que cada uno se mantiene en sus trece. Pero por lo menos el visualizar que es posible hablar y sentarse tranquilamente y que se puede hablar sin hacerlo a gritos. (E09-B60)

MT considera que las necesidades de la acción educativa cotidiana superan los planteamientos teóricos que pueden plantear “las pedagogías” -de nuevo la crítica del saber industrial desde lo doméstico-. Por ejemplo, considera que, frente a lo que puedan decir ciertas pedagogías “progresistas” opuestas al castigo -percibidas muy difusamente y ante las que parece necesitar justificarse-, la dinámica del día a día requiere el uso del castigo como herramienta de prevención de riesgos -ante ciertos comportamientos que “hay que cortar”-. Pero siempre hay que usarlo de manera que se muestre a los implicados su responsabilidad en lo que haya ocurrido, de forma que sirva para llamar su atención sobre

la importancia y consecuencias de lo que han hecho y “hacer que reflexionen” y se comprometan para solucionarlo. Por eso plantea que el uso de sanciones ha de partir de una dinámica de negociación con los alumnos: no se trata de que los educadores impongan las sanciones, sino de que los chavales propongan soluciones y consecuencias para los que rompen las normas. Es decir, que sean sanciones negociadas, aceptadas por ellos y firmadas en un compromiso en el que se asumen las normas del PGS –aunque en otros momentos de la entrevista no se sea muy optimista acerca de las aportaciones que estos hacen a las asambleas, lugar en el que se plantean estas cuestiones-. Parecería que esta cuestión es otro ejemplo más de la tensión que se da en el Programa y en los planteamientos de MT entre la necesidad de potenciar la responsabilización y el autocontrol por parte de los chicos y, por otro lado, la necesidad de mantener un control externo, dada su inmadurez.

Es verdad que a veces todas las pedagogías se van a la porra porque dices: ‘Vete a tu casa y ya hablaremos’. Hay momentos en que, sobre todo con temas, por ejemplo, jugar en el taller que han estado echándose aceite unos a otros y cosas de esas [...] Que aparte de ser una gran gamberrada es incluso peligroso porque hay un balón de oxígeno y hay cosas que pueden ser... Ahí la cosa da para hablar de prevención de riesgos; pero hay cosas que hay que cortar. O sea, que por mucha pedagogía y mucho diálogo y lo que quieras, al final dices ‘Esto hay que cortarlo y punto’. A veces, el mandar a uno a casa es hacerle consciente de la importancia que tiene. No tanto como un castigo sino como: ‘Vamos a parar y después hablamos’. Sí que intentamos que ellos hagan esa reflexión, que les cuesta más allá de decirte: ‘Perdona, perdona’ ‘No, no me pidas perdón, vamos a ver qué ha pasado y cómo se puede mejorar, que a mí no me has hecho nada’. Están todavía con la mentalidad de escuela de que si hago algo malo me castigan, pero tampoco me hago responsable de ello. Es el profesor el que me castiga. También se trata de que ellos se vayan haciendo responsables y que ellos propongan ‘Bueno, ¿cómo vamos a cambiar esto?’ ‘¿A qué te vas a comprometer para que esto no vuelva a pasar?’. En esa línea vamos trabajando, pero hoy por hoy cuesta. (E09-B66)

La idea es ir negociando. O sea, no tanto que nosotros como educadores impongamos una sanción, sino que ellos propongan qué vamos a hacer. O sea, ‘¿Qué pasa con el que venga tarde?’. Por ahora estamos en que el que venga tarde recupera las horas. Eso está puesto ya en el compromiso que han firmado, por las normas. [...] Y, si no, se les descuenta en el certificado las horas que han hecho. Pero bueno, de ahí no hemos conseguido del todo salir. Porque, claro, te acostumbras a ‘Llego tarde y hago lo que me da la gana porque luego lo recupero’. No. El horario no es de ocho y cuarto a una y cuarto, sino de ocho a una. (B09-B56)

e) Inserción social vs. inserción laboral: el lugar de lo cívico

Según MT, el objetivo de los PGS va más allá de lo laboral, pretendiendo la integración y participación social de los jóvenes. Así, un buen resultado implica una progresión en conocimientos, en capacidades, en habilidades, en hábitos, en actitudes ante el trabajo y, sobre todo, en maduración personal: se trata de la capacitación para la inserción social –no sólo laboral- como ciudadano responsable. Ese es el objetivo que, según MT, se plantea Afany –a diferencia de la Administración, que se fija sobre todo en el número de contratos-. El trabajo es una vía para la inserción, pero no la única. La importancia dada por MT a esa “maduración social” supone incorporar la comprensión crítica de la realidad como parte de los objetivos a abordar. Por ejemplo, en el caso de la lectura, aborda el análisis de noticias de actualidad en prensa, con el doble objetivo de motivar a los alumnos, al ser cuestiones actuales, pero sobre todo de iniciarles en la reflexión crítica. En esa misma línea iría el trabajar el conocimiento del entorno, desde el barrio a lo que pasa en el mundo –“abrir una ventana a la realidad”-. Es decir, un conocimiento del medio que fomente la reflexión y el debate, aprendiendo a justificar las opiniones. En este sentido, el discurso se fundamenta en la crítica cívica a una sociedad “adormecida” –en el sentido de poco preocupada por conocer lo que ocurre en el mudo- y “desvinculada” de la realidad ajena. Según MT, estos chavales son reflejo de esa sociedad y

no les importa ignorar lo que pasa a su alrededor. En cualquier caso, MT señala que esta línea de trabajo –que aún no había iniciado- debería partir de la realidad de los chavales, en torno a temas de su interés, para desde ahí abordar cuestiones relacionadas con realidades ajenas, al menos las de los compañeros del taller –pone por ejemplo la realidad de los compañeros inmigrantes-.

Un buen resultado es que el chaval haya hecho una progresión, por una parte, en cuanto a conocimientos, capacidades y habilidades; que haya hecho una progresión en cuanto a hábitos y actitudes ante el trabajo y sobre todo, que haya habido una maduración personal. Que la persona esté más capacitada para una inserción social, para una participación en la vida pública, en la sociedad. Que se sienta ciudadano con responsabilidad, con capacidad de decisión y de participación. Y el trabajo es una de las vías para esa inserción, pero no la única. (E09-B118)

Otros días lo que hago es usar un esquema de comentario de artículos de prensa: sacar un poco el tema, ver quién es el protagonista y por qué... Se trata de intentar escribir su opinión, que creo que es lo que más les cuesta. Creo que la capacidad crítica es algo a ir desarrollando, este objetivo es también importante. Vivimos en una sociedad en que... estamos bastante adormecidos; entonces, que de ahí pueda salir un debate, que se pueda dialogar, debatir, intentar razonar, intentar justificar tus opiniones... Todo esto es algo a ir haciendo. Y luego también, algo en lo que no nos hemos metido todavía porque estamos viendo cómo responden a unas cosas y otras, pues lo que es conocimiento del entorno, desde el barrio hasta lo que es el conocimiento del mundo, saber lo que pasa en el mundo. El otro día empezamos con qué ha pasado este año de importante en el mundo y vamos... al final uno consiguió hablar de esto de Irak, que no sabía muy bien qué era lo que había pasado: ‘...el 11-S, ¿de qué año fue?’ Llegamos a que era del 2001. Quiero decir que estos chavales, como la mayoría de la población creo, viven muy desvinculados de la realidad. Además, no les importa. Pues entonces se trata de ir conociendo, también partiendo de sus realidades. Hay chavales que son inmigrantes. Los primeros días fue sacar el Atlas y decir: ‘A ver, dónde está Ecuador, dónde está Ghana, dónde está Bilbao’. Por lo menos situarnos un poquito en realidades que no son la mía, son de otros, pero que también nos van abriendo. El otro día los que son de fuera dibujaron el mapa de su país y nos dibujaron dónde estaba su pueblo en concreto. Bueno, poco a poco ir conociendo algo más y abriéndonos a la realidad. Y la idea también es ir tratando distintos temas que puedan ser de su interés. El otro día ya se plantearon algunos temas para debate y ahí ir entrando poco a poco. (E09-B22)

A pesar de todos estos planteamientos, que expresan deseos e intenciones más que prácticas ya realizadas, vemos que para MT la cuestión laboral sí que es muy relevante. MT se muestra convencida de que muchos chavales van a conseguir trabajar, siendo los criterios clave el que se esfuerzan y le ponen ganas. Se están formando para un sector en el que hay trabajo, por lo que lo difícil no es conseguirlo, sino mantenerlo. Y para ello las empresas, ante las que Afany actúa como “referencia personal” de los aprendices, valoran sobre todo las actitudes de los chicos, que permiten configurar un perfil de empleabilidad propio de trabajos poco cualificados: trabajadores adaptables, dóciles, responsables, puntuales, dispuestos a obedecer y motivados para esforzarse, trabajar y aprender. Todo ello aparece como necesario para prepararse para el mundo del trabajo “tal como es, aunque no nos guste” -“aunque habría que cambiarlo”-. En cambio no parece importar tanto su nivel de cualificación, ya que las empresas prefieren enseñarles a su estilo y según sus necesidades. Muchas de esas claves de empleabilidad coinciden, como vemos, con lo que MT consideraba carencias de estos chicos: ellos “aún no saben qué es trabajar”, es decir, no tienen unas expectativas claras y ajustadas a la realidad. Por eso hay que esforzarse para conseguir una capacitación humana, que permita el desarrollo de la estructura personal –maduración- que ayude a que el chico se adapte adecuadamente a ese ambiente laboral.

El tema de socio-laboral, como hay una orientadora laboral en el centro [...] ella hace el apoyo en la búsqueda de empleo, hace el contacto con empresas, hace el tema de las prácticas. (E09-A52)

Ahora tenemos cuatro chavales que son inmigrantes y que no tienen permiso de trabajo evidentemente. Tenemos que tener un equilibrio. Por una parte, para poder hacer una labor de integración, si todos fueran inmigrantes no podríamos hacerla; y además se nos piden unos datos de inserción y tenemos que posibilitar personas que luego puedan trabajar. No tanto porque nos lo pidan, sino porque no vamos a engañar a los chavales, no vamos a decir a un chaval que aquí va a encontrar trabajo y luego la realidad es que no va a poder porque no le van a dejar porque no tiene papeles. La historia también es que con el chaval inmigrante nos comprometemos a ir moviendo la posibilidad de que tenga trabajo, lo cual nos da más trabajo. También estamos para eso. (E09-B124)

Creo que sobre todo valoran la referencia personal; que nosotros respaldemos a un chaval, que digamos 'Es que este chaval quiere trabajar'. [...] Hay una mediación donde hay alguien que avala que esa persona va a hacer un buen proceso en la empresa y que vamos a estar siguiéndolo y en diálogo. (E09-B156)

Normalmente suelen ser temporales, pero también hay chavales que han salido de aquí y que llevan años trabajando en una empresa. Es posible. [...] Tampoco conozco mucho la situación de Valencia, pero creo que es un sector donde un chaval que se lo curre y que trabaje tiene posibilidades de trabajar. (E09-B140)

De hecho, hay un compromiso que se hace voluntariamente. Las entidades que queremos nos comprometemos no sé si a un veinte por cien de inserción. Nosotros lo hemos firmado al principio. Y eso supone que de quince chavales tres tengan trabajo al final del curso. Creo que eso es fácil, entre comillas. Hay chavales que es que ya les ves que por las ganas que ponen, por tal, por las capacidades, si luego les mandas a una empresa un poquito decente para hacer prácticas es casi fijo que van a ser contratados. Así que ahí es donde nosotros ponemos menos insistencia, aunque tienes que cuidar la inserción. (E09-B122)

En concreto, la carpintería metálica es una línea de especialidad en la que hay bastante trabajo. Trabajo hay. Y en ese sentido no van a tener mucha dificultad para encontrar trabajo. La dificultad suele estar más en mantener el trabajo, en el sentido en que las dificultades tuyas, en lo que estamos incidiendo, están más en la línea de las actitudes: cómo llevan el obedecer órdenes, por ejemplo, el aguantar un ritmo de trabajo con exigencia, la puntualidad... Por ejemplo, pasa que abandonan las prácticas porque les han chillado. Eso lo he encontrado, no estando aquí, pero a los tres días un chaval que funciona fenomenal en el taller, que sabe muchísimo y que es fantástico, llega a los tres días de prácticas: 'He dejado de ir. Es un borde y a mí no me chilla nadie'. Si viene a decírtelo, porque lo normal es que a los tres días te llame el empresario. Prepararse para lo que es realmente el mundo del trabajo, con todas sus cosas, que habrá que mejorarlo y cambiarlo, pero creo que hoy por hoy es así. Creo que lo que más les cuesta es asumir que esto es un trabajo. También hay chavales que te dan sorpresas positivas, que en el taller han pasado de todo y llegan a la empresa se motivan y son más currantes. En el momento de las prácticas suele haber bastantes sorpresas en ese sentido. En positivo y en negativo. Creo que donde está la clave es en la capacitación humana, el tener una estructura personal que te permita relacionarte con madurez en el trabajo. (E09-B138)

Son pocos los que valoran que el chaval sepa o no sepa del oficio. Es más, normalmente quieren chavales que quieran trabajar y que quieran aprender, que también estén dispuestos a obedecer. En la parte más técnica, la mayoría de las empresas asumen que son chavales que no saben. Hombre, si llega un chaval y se pone al día en menos tiempo mejor, pero creo que la mayoría de las empresas asumen que no están adquiriendo un trabajador cualificado. Muchos prefieren que no sepan: 'Prefiero enseñarle yo a mi estilo. Si no sabe mucho, casi mejor'. Creo que lo que menos valoran es la parte más técnica, pero lo que sí valoran son las actitudes y el querer trabajar y aprender. (E09-B158)

Tampoco hemos entrado mucho. Ellos piensan en trabajar pero creo que tampoco saben muy bien qué es eso de trabajar. De hecho, no entienden que muchas cosas que estamos trabajando en el taller, pues de relaciones entre ellos y tal, no son lo que se van a encontrar. Uno te monta una bronca: 'Es que ése me cae mal' 'Pues tienes que aprender que tienes que venir a trabajar con gente que te cae mal'. Creo que no están situados en que eso es así. Les suena un poco a chino (E09-B144)

Estos planteamientos se corresponden con lo expresado acerca de la necesidad de conocer el mundo –el mundo del trabajo- para madurar, aunque no son tan coherentes con la idea del pensamiento crítico. En realidad, parece como si MT expresara por un lado sus deseos ideales y, por otro, las expectativas realistas acerca de los chicos. En ese sentido, es

muy clara la tensión en torno al discurso cívico sobre los derechos de los trabajadores. MT insiste en la pérdida de la cultura de los derechos laborales –en una crítica explícita al neoliberalismo–, que se sitúa en la línea de la crítica cívica a la visión mercantil del trabajo: es una crítica a los planteamientos individualistas mercantiles –“malos tiempos para el sindicalismo”, “se venden por lo que sea”, “lo que importa es lo que se va a ganar”-. Es decir, crítica a los que “pasan de los derechos para conseguir trabajo”, pero asume que hay que ser realista –“pero la realidad es la que hay”-. Un conflicto o una ambigüedad que responde a un cierto pesimismo sobre las posibilidades de cambio y de crítica por parte de los chicos: se plantea que, al menos, han de conocer sus derechos, aunque luego “ellos decidan renunciar”. No aborda la cuestión de si esa renuncia a los derechos que critica es realmente una decisión personal o una consecuencia de una dinámica estructural de precarización que empuja a ello. En algún momento surge la duda de qué está criticando: la mercantilización del trabajo, la degradación de los derechos o la falta de criterios cívicos y de capacidad de resistencia por parte de los chavales. Hay que considerar, además, cómo parece que existen motivos legítimos para renunciar a los derechos laborales –el altruismo de entrega a la misión que se espera en entidades como Afany, y que es vivido por la misma MT–, y otros que no se revisten de la misma legitimidad –la necesidad de encontrar un trabajo para subsistir o abrirse camino, que son los que ella critica en los chavales–. Parece como si el orden cívico fuera irrenunciable como defensa de los más débiles, pero no de aquellos que articulan su trabajo en torno al desarrollo de una misión inspirada, por encima de aquel orden.

[¿Conocen los chicos las cuestiones laborales?] Sí, lo desconocen. Tampoco hoy por hoy hay mucha cultura de derechos laborales, es decir, el neoliberalismo se está cargando todo lo que... Al final los trabajadores lo que quieren es trabajar y no se lían mucho. 'Si es sin contrato, pues va, si es con contrato mejor'. Pero... al final es '¿Cuánto voy a ganar?' y la gente no se lían mucho. [...] La realidad es la que hay. No son buenos tiempos para el sindicalismo. (E09-B150)

La verdad es que tampoco nos hemos metido en ese tema, pero creo que se trata por una parte, de formar: por lo menos que sepan cuáles son sus derechos, que sepan que debe existir un contrato, que sepan que el contrato hay que leerlo antes de firmarlo, que existen derechos, lo que tiene que venir en una nómina. Por lo menos que sepan. Aunque luego sean ellos los que deciden si renuncian a esos derechos o no. Pero eso es su decisión. Por lo menos eso: 'Estos son tus derechos, luego tú tendrás que decidir'. Al final, hoy por hoy para trabajar pasan de los derechos y se venden por lo que sea, pero es lo que hay. Es la realidad. (E09-B154)

2.10. Análisis del caso E10: GP

GP tiene 41 años, está casado y vive en una población de tamaño medio cercana a Valencia. Hijo de una familia severa, vinculada a las tareas agrícolas –sus abuelos se dedicaban al campo y su padre tuvo tierras que cultivaba él mismo-, de donde le viene a él la vocación por la tierra. Su padre mantuvo diferentes negocios familiares de muy diversa índole, acompañándole GP a hacer tareas desde los nueve años y siempre que tenía tiempo libre, teniendo que renunciar a ir con amigos para ayudar a la economía familiar. Su madre era ama de casa. GP tiene cinco hermanos, una enfermera, un encargado de logística en una gran empresa, un policía local y otro que se dedica a trabajar la tierra. Las tensiones con su padre le llevan a abandonar su casa. Optó por realizar estudios como capataz agrícola -en régimen de internado-. Su trayectoria laboral y vital, con la excepción de un trabajo en una gran empresa de la alimentación está marcada por su vocación misionera, vinculada a su fe religiosa personal –no pertenece a ningún grupo-. Esa vocación se orienta a sus intentos por ir a África a trabajar en proyectos de cooperación, considerando que de ese modo vincularía sus dos vocaciones: la tierra y la ayuda a los demás. Ante la imposibilidad de cumplir ese proyecto –tras mucho tiempo invertido en ello y sobreviviendo con trabajos precarios-, se vuelca en trabajos –voluntarios o no- en proyectos sociales, como consecuencia de lo cual llega al proyecto de Llavors, en el que lleva como maestro de jardinería desde hace unos 15 años. Es socio de esta entidad desde su fundación; la considera su casa, y está ampliamente dedicado a ella y, a través suyo, al barrio en que ésta trabaja. Actualmente trabaja en Llavors, aunque mantiene una permanente incertidumbre sobre su continuidad, no porque desconfíe de la entidad, sino porque se muestra disponible a irse si deja de ser necesario en los proyectos de ésta, aunque en tal caso –ya lo ha hecho en alguna ocasión- seguiría vinculado a la misma como socio y voluntario.

2.10.1. Vida y trabajo como misión

El discurso de GP nos sitúa ante una concepción del trabajo como parte de la respuesta personal a la misión vocacional, que aparece como algo integral en su vida. La experiencia de llamada y búsqueda está presente a lo largo del itinerario que se nos describe y es la clave de la movilidad y disponibilidad que lo caracterizan. Describe su experiencia desde un “discurso del don” en que la reciprocidad –“todo lo que recibes, lo das”- es una clave esencial: el “darse a los demás”, el “acompañar a otros en su camino”, aparece como fuente de vinculación y, por ello, de cohesión social. Como veremos, la raíz inspirada que hay tras este discurso parece adaptarse bien a un entorno conexionista, aunque sin dejarse llevar por esa lógica. Igualmente aparecen claves de tipo industrial en la medida en que se da importancia al poder de estructuración personal del trabajo, así como al aprendizaje práctico de cara al puesto de trabajo.

a) Raíz creyente –inspirada- de la vocación

Para GP hay tres claves que configuran su vida –entendida como misión-: la fe regalada, la respuesta a la llamada eclesial y el compromiso vital, desde el evangelio, con las realidades de sufrimiento. Estas claves muestran una concepción inspirada de la vida –también del trabajo y profesión-. Esto resulta muy claro en las referencias a la “fe

regalada”, que no se vincula a una mediación institucional o personal -“no me la ha dado un cura... por eso no me la quita nadie”-, sino a una experiencia personal directa⁶⁰. Desde ahí afirma explícitamente que el tipo de labor profesional que desarrolla se debe a esas creencias religiosas, al igual que el resto de sus opciones vitales, para las que el Evangelio aparece como una referencia ética ejemplar: “vivir la vida marcada por el evangelio”. Es decir, no se trata de un discurso inspirado-artístico –no enfatiza el valor de la libertad creativa-, ni inspirado-contemplativo: su respuesta a la llamada es implicarse con las situaciones de sufrimiento –cuestión que comentaremos en el apartado b-.

Y a mí, a veces, a las tres de la mañana me daba por levantarme y leer la Biblia con seis, siete, ocho años. Y desde los ocho o nueve años... pues me la he leído dos veces por la noche. Por las noches me despertaba, porque en mi casa siempre había broncas, discusiones, y yo no sabía cómo asimilar esas cosas [...] Entonces me daba por leer la Biblia. Yo siempre he dicho que la fe me la han regalado: a mí no me la ha dado un cura, ni una monja ni... a mí me la han regalado, por eso no me la quita tampoco nadie. Yo veía todas las noches una estrellita y decía: ‘Aguanta, aguanta’. Porque yo me acuerdo de pequeño pedir... acostarme con las broncas de mi padre y despertarme con las broncas de mi padre, y yo le pedía al Señor, de muy pequeño, que no me quería despertar al día siguiente. Y siempre había una estrellita ahí, y siempre mirabas al cielo como que te daba... (E10-A101)

Bueno, yo siempre he tenido mucha inclinación a trabajar en cosas sociales. Soy una persona creyente, entonces intento vivir la vida un poco así... muy marcada por lo que sería el Evangelio. (E10-A4)

En cualquier caso, esa motivación personal sí que se articula con una realidad institucional, la Iglesia, que él presenta como mediación de la llamada a la misión. Desde luego, en la concreción de su trabajo, un hecho relevante ha sido el que el sujeto promotor de las iniciativas sociales fuera la Iglesia, por medio de instituciones que para él son una referencia –Cáritas- o mediante intermediarios personales significativos vinculados a lo eclesial. Esto no implica que su discurso carezca de crítica hacia los planteamientos eclesiales, como cuando achaca a instituciones eclesiales el poner por delante de las necesidades de las personas el “talante confesional” de las actuaciones a realizar.

Y estando yo ahí trabajando, me llamó un día a casa PC y me dijo que querían poner un proyecto en marcha en LC, y que llamaba de parte de Cáritas. (E10-A4)

‘Pertenece a la Comisión Diocesana de Lucha Contra el Paro de la Fundación TC y queremos hacer unos proyectos en un barrio de Valencia que se llama el barrio de LC, y pensamos que podrías venir a ayudarnos como técnico’. (E10-A8)

Entonces yo siento que es una llamada de la Iglesia y digo que sí, digo que me apetece trabajar aquí. (E10-A10).

Yo, por ejemplo, cuando a mí me llaman para venir aquí yo tenía varias opciones [...] Por ejemplo seguir en el centro donde estaba, o por ejemplo dedicarme a la finca agraria que yo tenía, o por ejemplo buscarme otra historia... Pero yo siento una llamada de la Iglesia, y entonces a eso es a lo que yo digo sí por vocación. Digo: ‘Yo creo que aquí me necesitan, yo creo que es una llamada de la Iglesia’. Y digo que sí. ¿Hasta cuando? Hasta que dure. (E10-A209)

Entonces yo les dije a esto que sí, porque sentí que me llamaba la Iglesia, me llamaba Dios y me decía: ‘Te necesito aquí’. (E10-B705)

⁶⁰ Es coherente con esto el ejemplo más directo de religiosidad que hay en su familia, que es el de su madre, de la que afirma que vive con intensidad una religiosidad muy personal, un tanto al margen de los preceptos oficiales –una religiosidad “de no ir a misa”-:

Mi madre ha rezado mucho [...], pero no ha sido una mujer de ir a misa ni... Ahora está yendo quizá más que cuando yo era pequeño (E10-A117)

La movilidad que observamos en su itinerario laboral muestra un cierto conocimiento de la red “intraeclesial” de instituciones y personas que se mueven en el ámbito social⁶¹: una “Intranet eclesial de la misión social” -¿una “red de andar por casa”?-, que podría ser resultado de la adaptación de las entidades de talante comunitario-eclesial (doméstico) a un entorno conexionista y a un ámbito de actuación donde el funcionamiento por proyectos es cada vez más relevante. En cualquier caso, su vínculo personal religioso es con “la Iglesia” en un sentido amplio, no con ningún grupo en ésta; por ejemplo, celebra la Eucaristía “en la parroquia más cercana donde me pille”, sin que se priorice ningún vínculo comunitario más reducido, lo que matiza el tono doméstico de “lo eclesial” debido al peso de lo inspirado, que da un tono más universalista a su experiencia espiritual.

Mi mujer es bastante... está bastante al margen del tema de iglesia. Entonces yo voy y celebro la eucaristía en la parroquia más cercana de donde me pille ese fin de semana. Sí que he estado dando catequisis de confirmación, porque me lo pidió el párroco de Aldaya que es amigo mío... nos hemos hecho amigos, y he estado tres años, dos o tres años, dando catequisis de confirmación. Pero actualmente... (E10-A213)

Él mismo expresa que no se ve como referente de “lo normal”, debido a su fe regalada, que le hace experimentar de otro modo la dinámica laboral -por ejemplo la precariedad-: es decir, vivir el trabajo como respuesta a una llamada le da un “algo diferente”. Su libertad ante las cosas materiales -propiedad o dinero- refuerzan su disponibilidad para moverse y responder a la llamada. Desde ahí él vive la inestabilidad laboral con tranquilidad -es “cuestión de fe”-. Por un lado se plantea algunas medidas que puedan permitirle continuar con su labor si hubiera de dejar Llavors -invertir de cara a una empresa propia, por ejemplo-, así como mantener un empleo parcial que le garantice la subsistencia, aunque no sea un trabajo vocacionado. Pero a la vez mantiene un discurso de disponibilidad inspirada, sin pretender un nivel de previsión o control que aseguren su futuro, sino permaneciendo abierto a lo que llegue. Él está en este trabajo por responder a la llamada -se le necesitaba aquí y dijo que sí “hasta que dure”-, y se mantiene en la esperanza de que, si deja de ser necesario, aparecerá otro modo de continuar su labor.

No tengo mi corazón puesto en las cosas materiales, tampoco... Si pierdo el piso, tampoco creo que me vaya a morir por eso. Si me tengo que ir a casa de mi suegra a vivir al final, pues me voy a casa de mi suegra a vivir. No considero tan importante el tema de la propiedad, o el dinero, o... (E10-B717)

Mucha gente me dice que me ve muy tranquilo y que me ve muy... a pesar de que mi situación pueda cambiar mucho. Aparte me estoy metiendo en un piso nuevo, he vendido el viejo, no me lo han pagado todavía, no sé cómo voy a pagar las letras del nuevo... que hay mucho. Lo que pasa... no soy muy referente sobre esto, porque yo te dije el otro día que tengo una fe que me han regalado, que no soy mejor que nadie y que no he hecho nada para merecerla... Y esa fe... o el querer tener esa fe, a veces, porque yo no le encuentro sentido a la vida mucho sin creerme lo que pone el Evangelio... [...] Entonces yo les dije a esto que sí, porque sentí que me llamaba la Iglesia, me llamaba Dios que me decía: ‘Te necesito aquí’. Si es que ahora se acaba y no me necesitan aquí... supongo que igual que contarán conmigo porque estaba esto, contarán con que yo tengo que comer. Entonces supongo [...] que algo pasará. (E10-B703)

Yo, por ejemplo, el fin de semana... si a mí ciertas personas que me conocen y me llaman para hacer trabajos [...] yo no les digo que no. Si tengo que irme el fin de semana a trabajar, no les digo que no [...] No porque quiera... porque tenga que ganar, o quiera ganar dinero: es porque, en octubre, si me dicen que no... (E10-B693)

⁶¹ No es posible separar un texto que ilustre adecuadamente esta idea de la “red eclesial de base”, debido a que se trata de una percepción resultante de la lectura global de las entrevistas con GP, apoyada en la mención puntual de personas y entidades que han contado con él, o que son una referencia importante en su discurso.

No tengo claro qué voy a hacer el día siguiente, después de... Yo tengo maquinaria, que me estoy volviendo a comprar, tengo la furgoneta y la planta baja, y a raíz de ahí estoy en el reformatorio. En el reformatorio también me han dicho de estar todo el día, pero a mí me sale por ciento cuarenta mil pesetas al mes, y con eso yo no puedo pagar... O sea, yo reconozco que me he complicado la vida, pero todo siempre en función de que yo pudiera estar trabajando aquí. (E10-B546)

[¿Lo del reformatorio sí que lo vas a mantener a media jornada?] Sí, porque me da una seguridad. (E10-B553)

Yo la idea de la empresa no es que la tenga metida en la cabeza, es que en octubre acabo aquí los cursos y no sé lo que va a pasar. (E10-B532)

En ese sentido, la esperanza de continuidad se apoya de manera importante en la red de contactos —que van más allá de lo eclesial— que le conocen y aprecian por ser como es, lo que es resultado de su respuesta a la llamada —lo que en su ámbito genera un “prestigio” de profesional entregado, comprometido, coherente...—. Su lógica inspirada genera una “lectura mística” de las redes de relaciones y del “capital personal”; es como si realizara una relectura inspirada de lo que podría ser una dinámica de red o conexionista, pero subvertida por la vocación —es decir, cuya meta está marcada por la misión—.

Pero tú date cuenta de que yo soy conocido por la forma [...] de ser. [...] Y la forma de ser y lo que hago me ha venido al decir un sí de alguien que me necesitaba. (E10-B709)

Y él se enteró de que yo estaba en esos momentos sin hacer nada, y me dijo que quería que yo llevara el TFIL de jardinería. Y nada, llevé el TFIL. Y tres días antes de acabar el TFIL me llamaron de la asociación por si quería regresar, porque había un técnico que tenían que, por unas cosas u otras, se marchaba. (E10-B504)

b) La vocación profesional – misionera

Su vocación muestra una doble dimensión, el impacto del sufrimiento de las personas y la llamada a trabajar la tierra, que se articulan inicialmente en una misión: paliar el sufrimiento por el hambre en África, ayudando a sacar el fruto a la tierra.

En primer lugar, su vocación se vincula a cuestiones referidas al medioambiente: trabajar la tierra (“sacarle el jugo”) y cuidarla, desde una sensibilidad ecologista descrita con tonos inspirados —“la tierra como don y presencia de Dios”, la naturaleza como liberación frente a la sociedad “artificial” que excluye y nos corrompe...—. El origen de esa vocación por la tierra lo recibe de la familia y tiene dos dimensiones: en primer lugar, la tierra como reto (frente al hambre: paliar el sufrimiento, que le impacta); y en segundo lugar, la tierra como posibilidad de desarrollo personal (para él y para los jóvenes de los programas sociales).

Somos una familia que siempre nos ha gustado mucho ir al campo; mis dos abuelos siempre han sido buenos agricultores, uno en Teruel, en Cella, y mi abuelo aquí en Benetúser. Y mi vocación al mundo del medioambiente y el campo yo creo que viene de mis abuelos. (E10-A34)

Sí, siempre me he querido dedicar a trabajar en la tierra; siempre, desde que era pequeño. Y, de hecho, luego enfoqué un poco... (E10-A36)

Yo he descubierto mucho a Dios a través de la naturaleza, de la libertad, de los animales, del color... no sé, de las plantas... [...] No sé, en la tierra yo siempre me he sentido [...] libre, y eso es lo que me impulsó también a dedicarme a esto, trabajar en lo que realmente yo... en trabajar, quiero tener tierras y animales, de muy pequeño siempre lo he dicho. (E10-A111)

En segundo lugar, la clave de la vocación social que experimenta GP es la contemplación del sufrimiento de las personas, que le lleva a implicarse con ellas. Especialmente le impacta el sufrimiento de los niños que mueren de hambre –que ve en la distancia, a través de la televisión- que le subleva –“no podía ser”-. Esa contemplación del sufrimiento, sobre todo en persona concretas –cara a cara- le impulsa a poner por delante de todo su cuidado –ellos los primeros y él el último, en una subversión muy propia de lo inspirado-.

A mí lo que siempre me ha llamado mucho la atención ha sido el que treinta y cinco, cuarenta mil niños se murieran de hambre. Yo veía las imágenes por la tele de pequeño y me impactaba mucho... yo veía que eso no podía ser. (E10-A111)

El hecho de que te llegue una mujer toda marcada, y que te enseñe los pechos negros de los golpes que le ha metido el marido... y la coges y la metes en la furgoneta a escondidas, y la llevas a un centro, y el marido te está buscando... o que no te vea nadie, para que... Hay situaciones muy límites... Yo en concreto, a mí lo que más me puede es que a la gente que vive en estas situaciones, que encima parece como que se ceban en el dolor... y este fin de semana han matado al hijo de una ex-alumna, con cinco añitos, y se han dado a la fuga aquí en el barrio [...] O que se suicide un alumno... a mí esas son las cosas que más me pueden. Y, si no fuera con la esperanza de que esto tiene sentido y de la trascendencia, pues yo lo hubiera dejado. De hecho, una temporada que sí que estuve... pedí que no me renovaran contrato. (E10-A223)

La llamada a afrontar esas situaciones entronca con su vocación hacia trabajar la tierra, tomando forma la idea de ir a África a misiones –“he dejado todo para irme a África”-, que actúa como idea motor de su búsqueda y de las opciones tomadas en su itinerario profesional. Como ya hemos comentado, la experiencia religiosa se vincula a esa contemplación del sufrimiento, y le impulsa a actuar, en este caso a través de la actividad misionera, y más adelante mediante su implicación en realidades de cuarto mundo.

Nunca he entendido que haya niños que se mueran de hambre. Y yo creo que enfoqué un poco el tema a aprender a sacarle a la tierra un poco lo que tiene escondido, y marcharme a África. (E10-A38)

Al final a esta congregación, que fue a la última que fui, les dije: ‘Yo he dejado todo ya para irme a África. Quiero irme a África’ (E10-A60)

Cuando más adelante deba renunciar a esa idea por cuestiones familiares, realizará una búsqueda –volcándose en colaboraciones en proyectos sociales de “cuarto mundo”- de modos alternativos de llevar adelante esa misión. La intensidad de su sentimiento (“vengo tan lleno de cosas que me meto mucho”) le lleva a “compensar” esa renuncia con una intensificación de sus actividades sociales -reinserción de jóvenes, drogas, transeúntes... y acompañar a jóvenes de programas de inserción en actividades agrícolas-. En esa dinámica, la contemplación del barrio LC y de sus problemas de marginación, con todo el sufrimiento que conllevaban, fue clave en su decisión de implicarse en la entidad FTC –antecedente de Llavors- como llamada de la Iglesia⁶². Allí es donde mejor ha podido desarrollar la vocación misionera que él situaba en África. Así, las dos dimensiones -social y personal- que se aglutinan en torno a la idea de trabajar la tierra se unen en la manera en que GP

⁶² La FTC era una entidad de la Iglesia Diocesana de Valencia dedicada a programas sociales en torno a cuestiones de empleo. En el momento en que se incorpora GP llevaba adelante un programa de proyectos de inserción sociolaboral de jóvenes -Talleres de Inserción Sociolaboral y luego PGS- en diferentes barrios marginados. En determinado momento, divergencias entre el personal de los Programas y la dirección de la entidad en torno a la línea de actuación provocaron una ruptura, de la que surgió Llavors, que aglutinó a diversos trabajadores y colaboradores de la FTC.

concreta su misión: potenciar el desarrollo personal de los jóvenes para afrontar su exclusión social, con el sufrimiento que conlleva. Une así la cuestión doméstica del desarrollo personal, con la cívica –reciclada desde los planteamientos del mundo asociativo sobre “lo público”⁶³, cuestión de la que hablaremos más adelante-. Esta dimensión cívica le impulsa a generar alternativas al sistema deshumanizador que excluye a los más vulnerables.

Mi madre empezó a escribirme todas las semanas: que no me preocupara, que estaba mal... mi padre no había cotizado nunca a la seguridad social, un tío mío la quería meter en la cárcel por unas historias de mi padre, mi hermano le salió... lo tuvieron que operar, a mi madre le empezaron a llover deudas... Y entonces yo hablé con el formador y dije: ‘Yo... me estoy partiendo el corazón, yo no sé que hacer. Estoy intentando tirar para adelante, pero...’ Y él me vio, y me dijo: ‘Mira, yo te veo para irte a casa’. Y nada, y me vine [...] Entonces me destinaban al Zaire, a la zona de los grandes lagos [...] [*Con lo cual ¿a África no te vas?*] No. [*Te costaría mucho tomar esa decisión, ¿no?*] Mucho, mucho. Pero veía a mi madre, veía a mi hermano, y ya... y yo no comprendía... Y luego, por otra parte, me veía en Inglaterra sirviendo té... como que me faltaba... Yo creo que, si estoy en misiones ya, no hubiera vuelto; pero así... (E10-A71)

Llegué aquí y, una vez aquí, yo venía tan embebido de cosas que me meto a hacer muchas cosas: estoy, por ejemplo... me meto en el grupo M... el grupo M tiene un piso de acogida para Proyecto Hombre, luego abrimos otro de reinserción. Entonces yo me meto en el grupo, en el piso... los domingos estoy en la cárcel, los sábados me meto en el albergue de transeúntes de las damas apostólicas de San Juan de Dios... Y de vez en cuando me llevaba a los chavales de HOSOJU, ahí a la Ciudad de la Esperanza, que ahora es un centro pero antes eran naranjos, a enseñarles a llevar los naranjos... vengo tan lleno de cosas que me meto mucho. (E10-A80)

Y yo ahí, mientras, trabajaba en otras cosas pero sin contrato, y era más de voluntario. Por ejemplo estaba en la cárcel, los domingos [...] Servía la cena en el albergue, y me encargaba de la consigna de ropa. Llevaba a la gente a trabajar al campo en HOSOJU... (E10-B134)

Para septiembre del 91 es cuando... septiembre u octubre... [...] hago mi primer contacto con el barrio: vengo una tarde a ver cómo es el barrio y de lo que se trata. Más que nada era una labor... había un absentismo escolar de un ochenta por cien aproximadamente, había mucha delincuencia juvenil y bastante tema de marginación... Entonces yo siento que es una llamada de la Iglesia y digo que sí, digo que me apetece trabajar aquí. (E10-A10).

GP entiende que su camino personal se define a partir de las llamadas recibidas –crees que ahí te necesitan- y desde las opciones de respuesta. Por eso su toma de decisiones va a depender de esa lectura de la llamada. Así, a partir del descubrimiento de su vocación, el itinerario de GP ha supuesto una búsqueda activa de alternativas que le permitieran desarrollarla; bien mediante la toma de opciones que le permitieran responder directamente a la llamada –como es el caso del trabajo en Llavors-, bien mediante opciones que representaran un medio para, desde otros ámbitos, afrontar la misión –por ejemplo, ganando un salario que le permita seguir trabajando con los chavales en su tiempo libre-. Por ejemplo, el integrarse en una congregación religiosa no era sino un medio para ir a África, al igual que los estudios de “humanidades” en ella realizados. No obstante, en la mayoría de los casos, GP realiza una lectura a posteriori que da un nuevo sentido a tales opciones, que, en definitiva, han pasado a formar parte de su capital de experiencias y formación. Igualmente, el hecho de haber tenido que asumir trabajos precarios para sobrevivir es leído como una experiencia que ayuda a entender mejor a los chavales del PGS y, por tanto, a hacer mejor su trabajo en el Programa.

⁶³ En el sentido de realizar una crítica a la degradación de lo cívico cuando se confunde “lo público” con “lo administrado”: burocratización, lejanía de la realidad y de las personas.

Me empiezo a mover, empiezo a ir a un sitio... [¿A ver quién trabaja en África?] Sí. Me dicen en un sitio que no, que tengo que estar cuatro años aquí preparándome. Y digo: 'Yo cuatro años no aguanto'. Me voy a otro sitio... mientras, yo estaba trabajando. Y al final a esta congregación, que fue a la última que fui, les dije: 'Yo he dejado todo ya para irme a África. Quiero irme a África [...] O me voy con vosotros, o cojo un barco y me voy. Pero yo ya he dejado de trabajar y todo, porque yo mucho más tiempo...' Entonces ya me convencieron de que mínimo dos años o tres. Y como me convencieron... no sé por qué, porque no los conocía de nada... Fui a varios sitios a decir que me quería ir. (E10-A58)

Yo iba optando en la vida. [...] La vida es elegir; pero, cuando te ponen en la encrucijada, muchas veces no lo eliges tú. A ver si me entiendes lo que quiero decir: [...] tú eliges un camino u otro; pero entre qué eliges, no lo decides tú. (E10-A203)

Yo no quería ser cura, yo quería trabajar la tierra. [...] Pero en aquella época... estamos hablando de los años ochenta y algo, ochenta y poco... en aquella época, a África o te ibas con una congregación religiosa o no te ibas. Y yo mi vocación era ir África y sacarle jugo a la tierra. Entonces me dijeron: 'Pues si no quieres ser cura, hermano'. Y digo: 'Pues hermano o lo que sea, pero yo quiero irme'. Entonces me dijeron que me tenía que ir a Barcelona, que era donde estaban los hermanos. Estuve dos años en Barcelona, y ahí me dijeron: 'Bueno, como aquí viene todo el mundo a aprender un oficio, y tú ya lo tienes, pues estudias teología'. Entonces hice un bienio teológico: sociología, pedagogía, un poquito todo concentrado... y ahí me saqué lo que se llama el DEI ahora, que es lo que te permite dar clases de religión y esas cosas. (E10-A40)

Pero compartes con ellos la experiencia... ellos no tienen nada. (E10-A554)

Otro ejemplo sería su intento de montar una empresa –no dada de alta- para hacer tareas de jardinería gracias a sus contactos, y poder coger a los chavales que no van a colocarse de otro modo –los más difíciles-; algo así como una empresa de inserción, pero “no formal”. Si bien este proyecto se detuvo tras el robo de todo su material y su consiguiente endeudamiento, es una idea que no ha abandonado, ya que le permitiría seguir trabajando con los chavales en un futuro, es decir, mantenerse en la tarea vocacional.

Monté una empresa, me compré una furgoneta y la maquinaria. Y todas las mañanas me venía aquí, buscaba a los dos o tres chavales que no se llevaba nadie, que yo sabía que los había tenido y que conmigo más o menos podían hacer algo... Y estuvimos casi medio año trabajando. Yo, si me llamaban y podía, hacía que a ellos los contrataran pero a mí no. Yo no... porque yo cobraba del paro. (E10-B494)

Por otro lado, ese carácter de respuesta a la llamada no es algo limitado al espacio y tiempo laboral de GP. De hecho éste no parece compartimentar su proyecto vital; no separa el ámbito laboral del personal: él “es el mismo” en casa que en el trabajo. Desde este punto de vista no se puede fragmentar la vida ni el compromiso, que es siempre el mismo: una vocación de servicio a las personas, que no admite límites –por ejemplo, privado/público-, y que requiere, en cualquier ámbito, responder a las personas que le rodean en función de sus necesidades (“ser persona entre las personas”).

Yo soy aquí como soy en mi casa [...] Entonces yo me voy de aquí como me voy de mi casa [...] en el sentido ése de que yo... para mí cuenta la persona que tengo en ese momento delante [...] Y, a veces, si hay algún problema fuera del trabajo, pues le puedo dar vueltas aquí y puedo estar... Y a veces estoy en mi casa y, si hay algún problema aquí, pues le doy vueltas en mi casa. [...] Yo aquí intento ser persona y me hago persona... y en mi casa igual, con las personas... No sé... (E10-B456)

GP dice no vivir su dedicación profesional en tensión con la vida privada. Afirma que “le gustaría tener más tiempo para hacer cosas por aquí –*el barrio*- o por la gente”, pero no incluye su familia en ese deseo, defendiendo, además, que sus relaciones familiares se

fundamentan más en la calidad que en la cantidad. De hecho muestra una alta disponibilidad temporal para cualquier colaboración voluntaria, al margen de Llavors –en la que ya tiene una fuerte dedicación-. Su vocación es la dedicación a los demás a través de la formación, el compromiso social, la tierra... y en todo ello vuelca su tiempo disponible.

Mi vocación es ésta. Y luego mi vocación es la tierra: yo, el tiempo muerto que tengo, estoy regando o estoy plantando o estoy... (E10-B444)

Mi relación con mi hija intento que vaya fundada más en la calidad del tiempo que estoy con ella que en la cantidad. (E10-B448)

¿Que me gustaría tener más tiempo para poder hacer más cosas aquí, o por la gente, o...? Pues sí, porque yo mucho del tiempo... [risas] el poco tiempo libre que me queda siempre estoy haciendo algún traslado de muebles para alguien, o... (E10-B450)

c) El oficio de “sacarle a la tierra”

El tono inspirado del discurso de GP, en cualquier caso, está matizado por su identificación con el oficio y la importancia dada al trabajo como vertebrador de las personas, claves que implican nociones industriales. En esa línea, por ejemplo, hay que situar el énfasis en la formación profesional y en el carácter práctico que él mismo ha buscado en su propio itinerario de aprendizaje –el interés por el enfoque práctico de la escuela de capataces, frente a lo teórico de la universidad, de la que no le convence el plan de estudios, ni el enfoque-. La formación profesional es, desde su punto de vista, la mejor preparación para aquellas personas con vocación de desempeñar un “puesto de trabajo” – “no para los que no sirven”-, ya que lo importante es formar personas que sepan aplicar la técnica a la realidad. Ese énfasis en “aprender a hacer” es industrial, aunque en su caso personal aparezca difuminado por el tono integral (no compartimentado, ni de especialización) que le da el orden inspirado.

Cuando hice el bachiller superior, terminé y me fui a la universidad de ingenieros agrónomos. Y, estando una temporada allí, empecé a preguntar por los tractores, por los invernaderos... porque yo quería montarme una finca propia. Y me dijeron que eso allí no lo tenían, que de vez en cuando se iban a una escuela agraria a Catarroja. Entonces me quité de la universidad y me apunté ahí, en la escuela agraria, y estuve tres años interno. Ahí aprendí lo que yo quería, que era montar invernaderos, llevar tractores, cultivar, transformar, riegos... ésa era un poco mi vocación. (E10-A38)

Yo siempre he sido un defensor de que la formación profesional no es sólo para los que no sirven para hacer otra cosa, sino para los que tienen vocación real de estar en un puesto de trabajo. Hacen falta teóricos que investiguen y que adelanten y tal, pero hace falta gente que aplique la técnica a la realidad, que encima sepa llevar a la gente, para que esa teoría sea práctica. (E10-B164)

También es relevante a ese respecto la crítica doméstica al credencialismo en la sociedad (peso de los títulos) y al estatus por la profesión (vales según el tipo de trabajo que realizas), frente al valor que él le da al “estar con la gente como es la gente”. Se trata de una crítica hacia la valoración social por la apariencia y el prestigio del título profesional.

A mí lo que más molesto me parece de todo es que hay en la sociedad una... hay como una especie de imagen, de adoración o de veneración por la titulos. Es decir, según el trabajo que haces, eso eres o eso vales. (E10-B158)

Yo me reía mucho a veces... y además, yo siempre he intentado hacer ejercicios de ser... de estar con la gente como es la gente, a ver si me entiendes... [...] Pues eso, cuando he sido presidente de AST, como presidente he ido a inspección de Conselleria, a solicitar algún papel o a exigir alguna cosa... Y yo no me cortaba de ir con el mono, porque salía de trabajar y no podía cambiarme y tenía que... [...]

Y que te miran poco más como decir: 'Bueno... pero tú, chaval, ¿tienes faena o es que estás pidiendo trabajo o qué es lo que quieres?' En fin... Hay una... o sea, la apariencia es lo que vale. (E10-B160)

Sí, hay una desvalorización según la titulación que tengas. Tú puedes ocupar cierto... incluso en el saludo, incluso... a ti te saludan sí... Hay gente que, yendo yo de paisano, si han sabido que soy presidente de no sé dónde, me ha saludado y tal. Y, si voy con el mono y no saben nada, pues ni te miran a la cara. (E10-B166)

Por lo que se refiere a su identificación con el oficio de la agricultura y jardinería, se ha mantenido, sin que la dimensión social hacia la que se ha inclinado la difumine. A lo largo de su itinerario ha mantenido la inquietud por trabajar la tierra –bien por su cuenta, en la finca familiar, bien en trabajos por cuenta ajena- y por conocer las técnicas más avanzadas. No en vano realiza varios cursos de formación continua en el oficio –a la vez que también se prepara en el ámbito de lo social y lo pedagógico-. Y, en la misma línea, ha ido desarrollando vínculos personales en el mundo de la jardinería -conoce personas, empresas...-, habiendo sido presidente de la asociación profesional de técnicos y capataces de Valencia.

'Queremos hacer unos proyectos en un barrio de Valencia que se llama el barrio de LC, y pensamos que podrías venir a ayudarnos como técnico' (E10-A8)

Llamó PC a la escuela donde había estudiado pidiendo un técnico para esto. Y entonces el profesor que le atendió me había tenido a mí, y le dijo cuál era mi nombre. Y entonces aterrizo en la Fundación y, a raíz de allí, aquí. (E10-A79)

En el momento en el que yo me pongo a estudiar agricultura y le digo a mi padre que yo me quiero dedicar al campo en serio, mi padre compra una finca agrícola... porque yo también le planteo que yo llevo la idea de irme a misiones, que yo no voy a estar siempre aquí en España, que yo quería irme a misiones. Entonces él, aprovechando que yo estoy en la agricultura, él compra una finca. Yo creo que era para retenerme, para que no... Compró una finca de cincuenta anegadas. Y entonces yo compagino la escuela con la transformación de la finca [...] Hubo que limpiarla toda, y de las cincuenta anegadas transformamos veinte anegadas en naranjos. Y el resto habían perales, pusimos colmenas... Yo hacía la huerta, teníamos gallinas, conejos, patos, ocas, en fin... Yo estuve yendo allí al salir de la escuela... trabajé para Pascual Hermanos, y luego viví un año allí yo solo. (E10-B56)

Yo me iba a ir [*de Pascual Hermanos*], pero luego vi un poco... trajeron la primera sembradora hidráulica de precisión a Valencia, y fui yo el que la manejó. Aunque vino el técnico y la dejó, y luego estuve dos días y dos noches seguidos para ver cómo se llevaba. (E10-B80)

Cultivaba productos hortícolas que llevaba a las tiendas del pueblo, los vendía... y tenía gallinas, conejos, patos, sacaba huevos... (E10-B88)

Bueno, a raíz de que yo vuelvo a Valencia, se funda en la escuela donde pertenezco lo que sería una asociación profesional de técnicos [...] Yo me incorporo ahí, muestro un poco de interés. Y no es que haga nada en particular, sino que, como yo empiezo a trabajar aquí, pues quiero estar preparado siempre, no perder la comba un poco para dar formación. Entonces todos los años he hecho mínimo dos cursos de mi oficio y dos cursos de graduado social; es decir, cosas... (E10-B168)

Todos los años dos cursos aproximadamente... unos años han sido tres y otros uno, pero dos cursos de lo que es mi oficio, de jardinería o agrario, y uno o dos de lo que sería el tema de trabajar con colectivos de jóvenes, con la marginación o la integración social, o de metodología didáctica... [...] O en la sede de Cáritas, o en la sede de la escuela agraria, o en el IVIA... [...] el Instituto Valenciano de Investigaciones Agrarias... o en Sercoval, una de las empresas que... (E10-B174)

No obstante, conforme ha ido avanzando su itinerario se ha consolidado la configuración actual de su labor, que aún de forma inseparable las dos dimensiones: trabajar con la tierra en el ámbito de lo socioeducativo, de modo que ambas aparecen como claves de su identidad profesional. Por ejemplo, al tener que decidir entre quedarse en la

asociación o irse con la empresa PLANTASOL, decidió que su vocación es la formación en el ámbito de la jardinería, y no el oficio de jardinero en sí.

Y a mí llega un momento, desde la empresa, en que me dicen que opte: o empresa o... Entonces yo manifiesto que mi vocación es la formación, y me quedo en los cursos. (E10-A400)

Se plantea la historia de... hay gente que ve que o empresa o... [...] Que yo era un poco de bisagra... Y me dicen que elija. Entonces yo digo que yo me veo más en formación. (E10-B490)

Además, GP es conocedor del mundo de la empresa y lógica mercantil -rentabilidad, negocio, estrategias empresariales de grandes firmas...-. Su inicio como asalariado en el sector tuvo lugar en una gran empresa, gracias a un contacto conseguido a través de las prácticas, con un contrato precario que aceptó para aprender, ya que se trataba de una empresa innovadora, con tecnología punta. No obstante, abandonó esa firma multinacional por desacuerdo ético con la política de excedentes (tirar alimentos para controlar precios) y de tala de bosques. Es decir, deja ese mundo por desacuerdo ético con los dictados de la lógica mercantil más dura, que provocaba su indignación por tirar alimento cuando hay gente que pasa hambre, cuestión que entronca de forma coherente con su vocación misionera.

Me voy a la escuela agraria, y me obligan dos meses en el verano a trabajar para una empresa, me paguen o no. Sin contrato, de prácticas. El primer año aterrizo en Pascual Hermanos y estoy dos meses [...] Tengo que hacer un trabajo técnico sobre el espárrago, que es el cultivo principal que hacían allí, y aprovecho también para hacer sobre el naranjo, el kiwi y el fresón. Y estoy dos meses. Al año siguiente, la escuela me envía dos meses más... me dice que me busque la vida, y entonces sale la posibilidad de que me fuera a trabajar a Holanda. Y me voy dos meses a trabajar a Holanda [...] En verano también, y sin contrato. Siempre en prácticas. (E10-B62)

Cuando había terminado mis prácticas en Pascual Hermanos, dijeron que cuando yo acabara que me querían, que querían que trabajara con ellos. Entonces la misma escuela me envía a hablar Pascual Hermanos cuando termino el trabajo, cuando termino de estudiar. Y ahí, en principio, pues no... no era contrato, era el seguro agrario éste que tú te sacas. Pero yo no me lo saqué: me dio mucho coraje, porque me demostraron que no fueron serios... en el sentido que, si realmente me habían dicho que no me moviera y que no me fuera a ningún lado, que ellos me querían, me habrían hecho contrato y esas cosas. Y en Pascual Hermanos, como la verdad es que allí había mucha máquina nueva que no se conocía ni en otras empresas, me interesó quedarme. Si no, me hubiera ido. Estuve un año para Pascual Hermanos, estuve un año transformando una finca agraria en Serra. Estuve allí, y yo me encargaba de todo lo que era la germinación de las hortalizas. Hacíamos mucho brócoli para Alemania, para Inglaterra y para Francia. Yo lo que hacía era, según los pedidos del año anterior, sembraba para que hubieran plantas para que dieran las cosechas y los kilos para el año siguiente, y lo que yo germinaba se lo llevaban a otra finca. Y ahí hacíamos a la vez judía, fresón, apio... en una finca enorme, tres mil anegadas. (E10-B66)

Aparte de eso, era un año en el que se tiraba mucha verdura, sobre todo naranja, porque interesaba que los precios no subieran y tal. Y a mí eso... [...] Es decir, tirar alimento y eso, cuando hay gente que se muere... Y luego empezaron la invasión de un pequeño bosque que teníamos, que yo me escapaba a veces ahí a meditar y a descansar... porque teníamos unas doscientas personas o más ahí trabajando, unas doscientas o trescientas... Y entonces empezaron con máquinas excavadoras a quitarlo para ampliar la finca. Entonces yo dije que, cuando quitaran el último árbol de la pinada ésa, que yo me iría porque no estaba muy... (E10-B84)

d) El trabajo asalariado y la misión

La experiencia de GP no se limita, como hemos comentado, al trabajo vocacional, sino que ha dedicado mucho tiempo a realizar otros trabajos: desde las labores en los negocios familiares hasta trabajos en precario como cargador, incluso un trabajo en una empresa líder del sector agrícola.

Yo siempre desde pequeñito he estado trabajando, desde que tengo ocho años: si no he estado barriendo la nave, he estado en el despacho; o, si no, he estado haciendo cosas de albañilería siempre... (E10-A30)

Fallas, Navidades, Pascuas, un día suelto... Yo nunca he salido con los amigos a ningún sitio, ni mi padre me ha dado diez pesetas para irme a algún lado nunca... nunca. Siempre: '¡Ah! ¿Tienes un día libre? Pues entonces mañana te llevaré a la nave, que hay que barrerla' ¿Tienes un día libre? Pues nos vamos al pantano, que ahí hay que hacer obras...' (E10-A169)

Recuerdo estar trabajando ya con ocho años en el campo con mi padre: plantando, sacando patatas [...] ayudándole con la obra... Desde los ocho años prácticamente he estado fines de semana, Pascua, Navidades y todo, días sueltos... [...] E hicimos un chalet, una casa de campo. La hicimos nosotros. Y, como le gustó a mi padre el tema, pues teníamos terreno y decidió obrar también. O sea, yo recuerdo hasta los diecinueve años estar de obras, en el campo y en el jardín, y en... vamos, en lo que es la obra. (E10-B8)

Y luego en el taller de ballestas que tenía mi padre también. [...] Con diez u once años, barriendo la nave. Y luego me metía debajo de los camiones a quitar las ballestas. [...] Mi padre cogía el mazo, se ponía en el yunque, y yo de pequeño le sujetaba la hoja de acero. (E10-B20)

[¿Era como ayuda a la economía familiar?] A la casa, sí. (E10-B28)

Con dieciocho años me llevó mi padre al despacho de detective privado, y estuve allí ayudándole una temporada. [...] Pues sobre todo me encargaba de abrir por las tardes, y luego le ayudaba en algún caso. Estuve en varios casos: uno de robo de patentes de joyas, el otro de introducción ilegal de cerveza clandestina, y otro de seguimiento a una persona... porque la mayoría de los casos luego derivaron en gente que desaparecía, o en cuernos, o sea que [...] Yo un poco tenía en el ánimo ya el tema de la agricultura, de la tierra, del suelo, de la naturaleza, y a mí no me motivaba nada eso. (E10-B30)

Recién llegado de ahí sólo me salió cargar y descargar camiones para Gay, sin contrato también. [...] Cargar y descargar camiones para Gay. Y llevaba la finca agraria por las noches. (E10-B122)

Me entero que hacen falta plazas de profesores de religión, y entonces me meto de profesor de religión... que no había contratos tampoco en aquella época. [...] Me localizan porque dicen que necesitan una persona que sea chico, porque habían hecho grupos de gente más difíciles y a las chicas que iban... vamos, que los chavales se masturbaban delante de las profesoras. [...] Y estuve allí hasta finalizar el curso, que fueron cuatro o cinco meses, pero sin contrato también. [...] Yo estaba cinco horas diarias y cobraba veinticinco mil pesetas al mes me parece... era de risa. (E10-B108)

Para GP el trabajo asalariado no es sino un medio para poder realizar –por otro lado- su vocación socio-educativa y desarrollar su misión. Trabajar en lo social en ESAL no genera unos ingresos elevados, por lo que ha de buscarse la vida para complementar el salario de Llavors, que es donde quiere estar (“que mi vida gire en torno a que yo pueda hacer este trabajo”) y cubrir sus necesidades económicas. Aunque aceptar trabajar en esas condiciones económicas significa renunciar a cuestiones materiales y asumir un planteamiento austero de vida -igual que vive la gente que no puede ganar más; se asume la precariedad desde el planteamiento inspirado de la misión-. Esa pluriocupación supone un desgaste personal, justificado y afrontado porque se le encuentra un sentido, que es mantenerse en Llavors o en el trabajo con los chavales. En cambio, si sólo lo hiciera por ganar más dinero, se desmotivaría.

Los trabajos en este sentido son muy vocacionales, o yo lo vivo de una forma muy vocacional. Así que yo quiero trabajar en esto, en la medida de mis posibilidades: cuando esas posibilidades son pocas, siempre he hecho que mi vida girara en torno a que yo pudiera hacer eso, a ver si me entiendes... Yo ahora mismo estoy limpiando mierda por la tarde para poder estar aquí por las mañanas, porque yo es aquí donde quiero estar. [...] Pues estoy en el reformatorio de Valencia de mantenimiento: que se emboza un váter, lo arreglo yo, que se rompe una ducha, lo arreglo yo. [...] Hago media jornada aquí y media jornada allá. Es una jornada completa en dos sitios. (E10-B406)

Yo con lo que gano aquí no puedo vivir, pero yo no quiero renunciar a esto. Entonces me busco la vida para decir: 'Puedo mantener a mi familia, puedo ganar lo que necesito y puedo seguir trabajando aquí'. Ésa es un poco mi realidad, siempre lo he intentado hacer así: cuando no he tenido ingresos, he hecho faenas por mi cuenta o... (E10-B418)

Yo, en principio, estoy en una situación muy particular y muy especial, en la que trabajo por las mañanas en un sitio, trabajo por las tardes en otro y los fines de semana normalmente también trabajo. [...] Y en un momento determinado, cuando llego a casa, siento que estoy muy cansado y siento que estoy haciendo un sobreesfuerzo, pero... (E10-B725)

Me siento cansado y me siento que trabajo mucho. Pero le encuentro un sentido, que es estar aquí. A lo mejor me hundo cuando no trabaje aquí. También puede pasar: cuando se acabe el PGS y siga con la dinámica de tanta marcha y tanto trabajo, y no pueda a lo mejor venir a las siete de la mañana a recoger a un chaval y me vea trabajando para el dinero, a lo mejor llega un día en que cojo una depresión y tengo que irme al médico a que me dé la baja. (E10-B733)

No obstante, el trabajo no vocacional –especialmente el trabajo desde joven en ámbito de negocios familiares- también es leído como una experiencia positiva por lo que tiene de estructuración personal. Y esto siempre desde una lógica industrial, según la cual el trabajo configura nuestra identidad social. No obstante, en el caso de los chavales del PGS, como veremos después, ese rol de estructuración de las personas desde la experiencia laboral requiere un entorno protegido que acompañe y amortigüe la experiencia –empresas de inserción, trabajadores acompañantes, centros especiales de empleo, iniciativas de trabajo tutelado por el mismo GP...-; lo que nos muestra una concepción doméstica en lo educativo y en los procesos de inserción de los chavales que matiza las claves industriales ligadas al aprendizaje práctico (“haciendo”) del oficio.

Y, por último, las experiencias de trabajo precario son valoradas en la medida en que le permiten a GP compartir en algún grado la miseria y la experiencia de los jóvenes, y, así, comprenderlos mejor y tener un mayor ascendiente sobre ellos. Cuestión distinta es la precariedad en los programas sociales, que sí que experimenta como trabajo vocacionado: el trabajo en Llavors no es vivido por él como un trabajo asalariado. En este sentido dice experimentar una dualidad. Por un lado mantiene la idea de que esa precariedad le permite un mayor compromiso en el trabajo, ya que comparte y entiende mejor la experiencia de los jóvenes –valor de “estar con”, de acuerdo con un orden doméstico-. Además, introduce un componente de gratuidad, puesto que no hace ese trabajo por dinero, sino por vocación: grandeza inspirada frente a la lógica mercantil, ya que entiende que hacer algo por dinero es degradar esa actuación. Esto le diferencia de aquellos trabajadores que “viven de la miseria de los demás”, que les es absolutamente ajena. Al asumir las condiciones laborales de Llavors él comparte el riesgo y la inestabilidad (hasta donde puede), lo que le otorga una autoridad moral para exigir a los chicos, y hacer mejor su tarea educativa que si lo hiciera desde una situación ajena y más acomodada: o estás con ellos, o vives de ellos. La precariedad así asumida implica plantearse de manera más austera la vida: “se comparte lo que no te sobra, porque si te sobra es porque a alguien le falta”. Y, si necesita más dinero, asume la necesidad de trabajar en tareas extra fuera de Llavors, para poder seguir dedicando su tiempo en ésta.

Yo vivo cada día gracias a las miserias de los otros. Así que, de alguna forma, yo comparto el riesgo, la inestabilidad, el qué pasará mañana, el cobrar poco... he decidido compartirlo hasta donde he podido. Cuando he visto que he necesitado más de lo que tenía aquí, lo he buscado por otro lado: trabajar sábados, trabajar domingos, por las tardes hacer alguna cosa... Porque toda mi vida va enfocada a no irme de aquí: me he agarrado aquí y no... [risas] (E10-A556)

Me permite también exigirles, por ejemplo. ¿De que me serviría a mí ganar aquí... tener una buena posición y estar con chavales que me dijeran: 'Es que tú, como lo tienes todo tan fácil...?' 'No, no lo tenemos tan fácil: yo estoy como vosotros'. Aquí han venido chavales que me han presentado, después de salir de aquí, su nómina... y vamos, me pegaban a mí cuarenta mil patadas, y yo que me alegro... Eso me permite un poco decir también: 'No, no, tú aquí a currar como los demás, porque [...] estamos todos igual'. No sé... un poco una cierta autoridad moral también me da a mí. A lo mejor es un mecanismo mío para... (E10-A560)

Hombre, la realidad es que... cuando los pisos ya valían doce millones, no me podía meter en uno de doce. Entonces me compré uno de ocho. Y ya no hay más [...] Y a pagar poco a poco, y austeramente... a vivir austeramente. Hombre, nunca me ha faltado para tomar una cerveza por ahí con la gente, pero a lo mejor no me he ido de viaje a las Bahamas o a no sé dónde [...] Entre otras cosas, porque también hay que compartir lo que uno no tiene. Si no, no sirve de nada compartir. (E10-A568)

Eso significa renunciar a muchas cosas y vivir con austeridad, como se supone que a lo mejor tiene que vivir la gente que no puede [...] ¿Renunciar a qué cosas? A viajes, a tener dos viviendas, un chalet en el campo, que es un poco la idea que tiene mucha gente... A mí también me gustaría vivir en el campo sin renunciar a la vivienda de aquí, pero... Pues a comprar a lo mejor los electrodomésticos o cosas... mirando el precio, yo no me compro una televisión plana parabólica super no sé qué, yo no estoy en Canal Plus, no estoy en... (E10-B430)

Pero, por otro lado, la precariedad en los programas supone el inconveniente de que se introduce una movilidad de personal que degrada los programas, dado que implica a menudo cortar el vínculo entre educadores y jóvenes. Esta pérdida de referentes dificulta la tarea educativa, ya que la duración del vínculo permite un mayor ascendiente sobre los jóvenes, ganando su respeto. En cambio, es muy difícil reconstruir ese vínculo con personas nuevas. Según GP, esta precariedad es indigna de los jóvenes, que se merecen personas con experiencia y en condiciones, que sepan lo que hacen, y que puedan trabajar a largo plazo, de forma que no se resienta el proceso educativo.

La dualidad es que creo que, en cierta forma, esa inestabilidad me permite realizar mi trabajo de una forma más comprometida. Es decir, de una forma más... estoy por lo que estoy, no estoy por ganar dinero... y entender más la situación de miseria de la gente, porque en cierta forma la compartes. Pero no se merecen los chavales, como yo estoy viendo, que personas muy válidas cada dos años las tengan que ir cambiando. (E10-B562)

Aquí eres un referente importante, y ese referente hace que tu trabajo tenga mucho más sentido, y además hace que sea mucho más... que sea mejor aceptado por... Yo aquí he tenido generaciones de cinco hermanos. Cuando un chaval ya, después de cuatro o cinco años que han pasado sus hermanos, y me han visto con sus padres, y me han visto con sus hermanos [...] yo para ese chaval tengo más peso. ¿Entiendes lo que te quiero decir? Ya tengo un respeto ganado. Y eso va en beneficio de él: a mí no me sirve para nada, va en beneficio... Y entonces, que desaparezcan personas que puedan hacer su papel de una forma más beneficiosa para los chavales, hace que los proyectos se degraden un poco. ¿Me entiendes? Yo vivo la dualidad de trabajo fijo, estable, de funcionario, con la dualidad de decir: '¿Por qué estos chavales no se merecen una persona que les pueda ayudar, plena, real y valiosamente, como pueda ser una persona que lleva tiempo, que tiene una experiencia, que conoce, que tiene unos mecanismos...?' (E10-B562)

Es indigno para los chavales. [...] Personas que vienen a un barrio con unas condiciones características y una serie de problemáticas... y que aterrizan, y no han terminado de aterrizar, y ya se están marchando. ¿Qué puede ayudar... qué puede hacer ese técnico a esas personas? Muy poco. (E10-B566)

e) Un itinerario coherente: dar lo recibido

La descripción del itinerario laboral de GP ofrece un panorama disperso y a primera vista confuso, caracterizado por una diversidad de trabajos precarios y un elevado grado de movilidad. Esa situación es interpretada fundamentalmente en función de la búsqueda de objetivos vocacionales y, en menor medida, de conflictos de valor con las entidades en las que ha trabajado.

Porque, en definitiva, lo que da coherencia a su itinerario es esa orientación hacia la misión, que es la clave desde la que ha ido tomando sus opciones. GP lee su vida como programada para llegar adonde está ahora. Desde la experiencia familiar negativa (pero útil para entender mejor a los chicos del PGS), los estudios de humanidades (útiles para entender mejor a las personas), el crecimiento en la fe y en la entrega a los demás, la vocación por la tierra y el trabajo agrícola, con su potencial de desarrollo personal... Todo ello le ha preparado para afrontar su labor actual sin entrar en crisis. Dada la dureza de las situaciones, no todos aguantan: hay que valer y querer.

Yo a veces miro para atrás y parece que mi vida ha estado programada para llegar aquí, porque todo lo que [...] me ha pasado... por ejemplo, desde la experiencia negativa con mi padre... yo entiendo a estos chavales cuando llegan aquí, y por qué llegan aquí, y cómo son aquí... hasta el hecho de haber estudiado algo de teología, que es lo que me ha permitido conocer un poco más el mecanismo de las personas: cómo somos, cómo respondemos mecánicamente a ciertas cuestiones, cómo nos comportamos... sobre todo en una persona de fe, el tema de la entrega a los demás y del cariño y del amor... hasta lo del tema de la agricultura y naturaleza, que es donde yo realmente me siento bien, y si creo que hay algo que es capaz de reestructurar a una persona es el contacto con la tierra y con las plantas... Veo un poco como que todo ha ido abocado a que yo haya venido aquí a parar y esté trece años. Ya llevo trece años aquí... (E10-A177)

Yo veo que, si no hubiera tenido todo lo que me ha pasado, quizá hubiera... como mucha otra gente que no ha terminado, no ha aguantado. (E10-A185)

Su discurso enfatiza el valor de todas sus experiencias en la configuración de lo que él es y puede ofrecer. Es decir, todo eso que ha recibido son dones que le han hecho ser la persona que es y que deben ser correspondidos: “todo lo que he hecho me ha servido y todo lo que he recibido lo he podido dar aquí...”; “todo lo que recibes lo vuelves a dar; así es como no lo pierdes”. O más en consonancia con su sensibilidad: “la tierra todo lo que recibe lo da”. Este “planteamiento misionero” se sitúa en la línea del “discurso del don”, que pone en juego el criterio de reciprocidad (“dar lo recibido”) como clave de su vinculación personal con el mundo. Además, esa vinculación –relacional, afectiva– se establece a través del contacto personal con las personas más vulnerables, de su “acompañamiento en el camino”, a través del cual GP “se hace persona”. Es decir, es la reciprocidad del don la que le liga a los chavales del barrio, cuestión que se expresa a través de su justificación de la “relación educativa”. Esta, de la que hablaremos en un punto posterior, es mucho más que una relación unidireccional entre la grandeza del educador y la pequeñez del aprendiz: se trata de lo que hace crecer a GP y le permite “ser persona entre las personas”.

A pesar de que no he llegado... y tengo la espinita ahí clavada que no he llegado a irme a África... creo que parte de esa vocación sí que la he podido desarrollar aquí, y que todo lo que he hecho me ha servido, y todo lo que he recibido lo he podido dar aquí... que eso es lo más grande: al final poder decir que todo lo que recibes lo vuelves a dar, y es como no lo pierdes. (E10-A188)

En la medida en que tú actúas con una persona, te implicas, te ensucias las manos, compartes un trozo de camino de la vida con ella, surge lo que sería un lazo afectivo que es super importante. ¿Y

esto qué hace? Que la otra persona... que para mí esa persona cuente, y yo cuente para esa persona. (E10-B304)

Me hago ser humano con él, y me hago persona. (E10-B314)

En cierto modo, se trata de un discurso similar al que se articularía desde una perspectiva conexionista –énfasis en el desarrollo de las competencias personales desde cualquier experiencia, para ir incrementando el capital personal-. Pero en el caso de GP el discurso está matizado por las claves inspiradas, que ponen las metas de su desarrollo en una órbita diferente que si se tratase de un orden conexionista; o dicho de otro modo: subvierten ese orden, poniendo por delante el interés de los vulnerables. Y también hay que considerar como un matiz el tono doméstico –pero sin apegos que reduzcan la disponibilidad a moverse- con el que se habla de la pertenencia a Llavors. El posible conflicto entre “no apegarse a las cosas” (se muestra “ligero de equipaje”: “cojo mi cazadora y me voy”) y “sentir Llavors como algo propio” (“mi vida se enfoca a no irme de aquí”) supone que GP quiere mantener sus vínculos con aquellas realidades que siente como desarrollo de su misión. Es decir, no es conexionista, sino inspirado: libre de ataduras, pero para ir hacia el desarrollo de su vocación. En ese sentido se maneja bien en lo flexible y móvil, pero evitando las opciones que no redunden en fortalecer su compromiso de misión.

No sé, yo... el otro día O me decía: 'Bueno, ¿ahora qué?' 'Pues mira, tengo... la cazadora con la que vine la tengo ahí: cogeré, me pondré la cazadora y me marcharé' [risas] (E10-B572)

Cuando yo he visto que he necesitado más de lo que tenía aquí, lo he buscado por otro lado: trabajar sábados, trabajar domingos, por las tardes hacer alguna cosa... Porque toda mi vida va enfocada a no irme de aquí, me he agarrado aquí y no... [risas] (E10-A556)

Es siempre un '¡Ay! ¿Qué hubiera pasado? ¿Qué hubiera sido? ¿Qué hubiera hecho? [...] Si hubiera estado, si no hubiera estado...' Pues mira, pasa... siempre estás... siempre que ves la tele, otra vez los niños muriéndose de hambre y todo el rollo siempre... y luego sigues leyendo el Evangelio, y sigues, y siempre tienes eso de que 'Cuando te llaman y miras para atrás, y no te dejas a tu padre, a tu madre y a tus hermanos... no es digno de mí'... Siempre llevas eso de decir: 'No he tenido bastante vocación, o bastante historia, para renunciar a lo mío' [...] Pero por otra parte veo esto y dices: 'Pues bueno... ¿Es que no habrá sido todo...?' (E10-A193)

Esa disponibilidad es su principal baza, lo que le sitúa como grande del orden inspirado y, a la vez, le ayuda a moverse en un entorno por proyectos. A GP no le da miedo moverse y es consciente de sus posibilidades para encontrar alternativas, en parte mediante su iniciativa empresarial, en parte gracias a sus contactos y capital personal -le llaman porque le conocen-. Es decir, se trata de alguien a quien no le iría mal en un mundo conexionista, aunque tampoco buscaría medrar según sus criterios. Él sabe moverse, pero en la dirección en que le manda la misión: en función de las necesidades de las personas que le rodean. Quizá cabría decir que es un “grande de los proyectos inspirados”: se trata de alguien capaz de moverse en red, pero en un sentido alternativo, que desde fuera es precario y pequeño –como los grandes inspirados-.

Yo pertenecía a un grupo que se llamaba el grupo M, donde trabajábamos con gente con distintos problemas, tanto de drogas como ludopatía o alcohol. Y entonces, a raíz del grupo, salió el tema de que habían abierto el primer hospital o la primera residencia para terminales de SIDA en Valencia, que pertenecía a Cáritas [...] Y en el grupo M me pidieron... o sea, pidieron voluntarios: ¿quién quería...? Entonces me fui yo ahí, a ese centro, a trabajar y estuve cuatro meses. [...] Y, estando yo ahí trabajando, me llamó un día a casa PC y me dijo que querían poner un proyecto en marcha en LC, y que llamaba de parte de Cáritas. (E10-A4)

Y me llamaron también, porque querían dar... necesitaban gente que conociera un poco el tema, y mandar a alguien a Pedralba. En Pedralba no había un seguimiento muy serio, y querían una persona para que diera los cursos a los chavales que iban a formarse en las brigadas forestales, de extinción de incendios. Entonces me llamaron. Y, junto con eso, montamos la empresa: montamos una cooperativa de trabajo asociada. (E10-B186)

2.10.2. Trabajar en una asociación: la lógica del don

GP trabaja en Llavors, entidad ubicada en un barrio marginado y dedicada de manera preferente a la formación laboral de jóvenes y su acompañamiento en el proceso de integración socio-laboral, con un importante esfuerzo en la promoción de empresas de inserción. Se trata de una realidad muy vinculada al barrio, en cuya promoción se implicó de manera relevante. Desde su inicio, aún bajo la cobertura de una fundación -la FTC- dependiente de la Iglesia Diocesana, GP ha estado implicado en el proyecto, manteniéndose ligado al mismo a pesar de las diversas crisis que motivaron, entre otras cuestiones, la separación de la FTC y la fundación de Llavors como entidad autónoma.

En esta entidad, GP comparte proyecto con otros. Un proyecto que entronca con su compromiso integral de cara a la misión y que se asume desde una dinámica comunitaria en que cada cual aporta desde sus posibilidades, en una labor conjunta. La lógica de la reciprocidad, que es la clave del relato vital de GP, encuentra aquí un espacio ideal para su desarrollo.

a) Un proyecto compartido en un espacio comunitario

En su inicio Llavors surge con gran empuje por el impulso recibido en la FTC: de ésta surge un grupo muy motivado, con entusiasmo y vocacionado por esta labor. Se trataba mayoritariamente de gente de Iglesia que compartía una visión comunitaria de la misión (dispositivo de compromiso inspirado-doméstico). Ese carácter eclesial ha sido, para GP, una clave relevante en el sentimiento de identificación con Llavors, como herramienta para responder a la misión vocacional, que él vive desde la pertenencia a la Iglesia. Este equipo, que GP define como una familia, contó además con el impulso que supuso el apoyo inicial de las entidades del barrio y de otras organizaciones cercanas del ámbito de la economía social, así como de otras entidades de ámbito religioso.

Lo que sí que vivo mucho y digo que sí que nos empujó a nosotros... tenemos un espíritu muy grande, y se nos inyecta mucho... no sé, mucha vocación y mucho entusiasmo en el proyecto desde la Fundación TC [...] Ahí recibimos... realmente la gente que formábamos el núcleo de la Fundación éramos una familia. Y entonces de ahí sale un poco... y, por el hecho de que mucha gente fuera de iglesia, estaba muy motivada. Ahí, eso nos da pie a dar un paso. Pero luego el mismo hecho de que Servicios Sociales o la parroquia te diga que no te vayas... Y luego también el hecho de que empiezas a moverte y te encuentras con Sercoval, que vas y te abre las puertas y por mediación de contactos te ayudan, te mandan a FEVECTA, haces el curso de cooperativismo, te empiezas a interesar por el tema... no sé. (E10-B286)

En ese momento, la integramos gente que está trabajando aquí, gente que voluntariamente decidió vivir aquí... y algunas de las personas que se quedan fuera de la Fundación TC pero que se quedan enamoradas del proyecto, tanto del suyo que realizaban como del nuestro, pues deciden formar parte de esta asociación. Por ejemplo, JB era la directora del centro de Chirivella... (E10-A308)

La junta la compone la gente que la ha formado, más gente del barrio, más alguna institución... Pero siempre como personas. (E10-A316)

La CVX es un movimiento cristiano de los jesuitas. Siempre nos han apoyado, nos han ayudado [...] Existen instituciones: las Carmelitas Vedrunas... que nos conocen, saben lo que hacemos. (E10-A326)

En el año 94, cuando decidimos nosotros montar esto, pedimos asesoramiento y ayuda a gente que se movía en el mismo ámbito que nosotros. (E10-B182)

El carácter de “proyecto compartido” es esencial en la experiencia de GP. Llavors no surge como un espacio cerrado, sino que tiene vocación de extenderse, de congregar más personas en torno al proyecto. De ahí que hablemos de un compromiso entre lo doméstico y lo inspirado: basta con desear hacer algo por los jóvenes del barrio para formar parte del proyecto. Aunque lo que se aporte sea de índole muy diferente o aunque los niveles de implicación que se genere sean dispares. La cuestión clave es que se trata de una labor conjunta, a la que GP se siente llamado a participar, aportando todo lo que esté en su mano. Como el resto de personas que se implican, sean trabajadores o voluntarios. En ese sentido, todos los que participan en el proyecto son descritos como personas muy motivadas y comprometidas, que ponen en juego toda su disponibilidad, tanto de tiempo como de recursos. Por ejemplo, GP trabaja en fines de semana, cede sus herramientas para el desarrollo de las labores de jardinería; la directora, que es religiosa, revierte todo su sueldo como aportación a la entidad; los miembros de la junta –voluntarios- sacan horas para reunirse a horas intempestivas...

En ese ajo andamos cinco o seis: hipotecamos lo que tenemos, lo que no tenemos, y tal... y, en vez de ser Cáritas Diocesana, nos convertimos en Asociación Llavors. Eso estamos hablando del año 94... y a partir de ahí trabajamos y solicitamos los cursos como Asociación Llavors. (E10-A306)

No teníamos maquinaria ni herramientas. Mi padre había faltado, y toda la maquinaria y herramientas que yo tenía la traje aquí para que sirviera para empezar a trabajar. Y estuvimos así cuatro años. (E10-A278)

Ha habido temporadas de dos, de tres meses [...] que he tenido paro y que yo estaba aquí como voluntario, sin cobrar. Haces un papel de voluntario y eso... y esos dos meses... pues a veces en esos dos meses a mí, que me conoce mucha gente, me ha salido faena y me he inventado un curso de perfeccionamiento de riego o de tal. Y entonces he cogido a los chavales, les he hecho ese curso, he sacado algo de dinero, les he pagado una beca o lo que sea, y hemos podido no tirarlos a la calle a esos en dos meses y poder... poder empalmarlos con algo. (E10-A534)

La coordinadora, que no sé si se debe decir o no, pero ella revierte su dinero: ella es religiosa, y todo el dinero que reúne lo revierte en la asociación. (E10-A446)

¿La asociación? Pues tenemos una reunión, una asamblea ordinaria anual. Siempre intentamos hacer una reunión extraordinaria también... y luego hacemos encuentros en el vivero: nos reunimos y almorzamos [...] Y gente que pertenece a la asociación, de alguna forma siempre colabora con algunas de las movidas que podamos realizar, tipo flores de pascua: vendemos en Navidades flores de pascua, la gente que está en la asociación viene y se encarga de telefonear, de repartir, de vender [...] Hacemos campañas a lo mejor de palma de Domingo de Ramos, y entonces ellos colaboran... La gente de la asociación está porque se sabe la labor que hace, y porque en principio le motiva el saber que está trabajando de alguna forma, o colaborando en este proyecto. (E10-A332)

Además, para GP, Llavors no es sólo la vinculación de un grupo de gente a un proyecto: esa vinculación genera un espacio comunitario, regido por vínculos de reciprocidad y no por acuerdos contractuales, más propios de un orden cívico. Ese carácter comunitario genera un sentimiento de “obligación mutua”, de “sentirse implicado con otros”, de modo que las relaciones personales se basan en la confianza, a la vez que asumen un tono de vínculo afectivo. Ésa es la clave de que GP experimente su vinculación al proyecto como mucho más que un trabajo asalariado. Él no se ve a sí mismo como trabajando “para otros”. Se considera promotor y copartícipe de la entidad -Llavors es “cosa suya”-, en la que tiene capacidad de decisión y que está plenamente integrada en su vida, al margen de que él mismo esté o no contratado. De hecho, en las ocasiones en que ha dejado de trabajar en la entidad ha seguido participando activamente como socio y voluntario. Por eso la considera “como una familia” y se siente en ella como “en casa” (“es mi casa, el sitio donde tengo que estar...”), refiriéndose a ella siempre con metáforas que se inscriben en un orden doméstico –aunque se trate de una casa abierta, que “invita a entrar y a participar en la labor”, como hemos dicho-. El mismo GP no se plantea aceptar otras ofertas de trabajo mejor pagadas y más estables, al considerar que sería dar la espalda a un proyecto común, como “traicionar a su familia” por dinero, en referencia tanto a los compañeros de trabajo como a los jóvenes, con los que se siente comprometido.

Creo que soy el más viejo ahora de aquí de la casa... (E10-A181)

En ese sentido de capacidad de decisión yo me siento aquí... esto es como mi casa también [risas] [...] Yo aquí tengo cosas que son de casa, y vengo un sábado y hago, y el domingo estoy en el vivero... (E10-B476)

Yo nunca dejé de ser socio de la asociación. (E10-B506)

Además yo he sido presidente de AST, que es la asociación profesional de técnicos y capataces de Valencia, y por mí han pasado faenas de mucho dinero y muy buenas. Pero yo le miro la cara a la gente y no soy capaz de irme: es como traicionar a mi familia. (E10-A530)

Además, esa consideración de Llavors como comunidad o familia incluye a los jóvenes que pasan por sus programas, cuya formación y proceso de integración es asumido como una responsabilidad propia tanto por parte de GP como por parte de Llavors. El papel de los educadores como guías del proceso de los jóvenes –que desarrollaremos e ilustraremos más adelante- se describe desde parámetros paternos, muy propios del orden doméstico. Sin embargo, en el planteamiento personal de GP, ese orden se ve condicionado por la base inspirada de todo el discurso, que subvierte el orden de grandeza doméstico, al poner por delante a los pequeños domésticos (a los “hijos”), aunque mantiene la necesidad que éstos tienen de ser guiados por los educadores: es decir, se trata de un híbrido doméstico-inspirado.

La lógica del don, que cohesiona ese entorno comunitario, está en un orden de grandeza muy superior a la lógica cívico-industrial que hay tras el planteamiento de los derechos laborales como garantía. Por ello en Llavors no existe un discurso muy patente acerca de los derechos laborales. El mismo GP expresa que no se trata de que no sea consciente de tales derechos, sino de que entiende que ese discurso no tiene sentido “en su casa” –es decir, en una entidad en la que él mismo participa como socio-, a diferencia de lo que ocurre en otros trabajos complementarios, en los que sí plantea la cuestión. De hecho, ante situaciones de necesidad económica, en Llavors se realizan pequeñas trampas contrarias a esas garantías, posibilitadas por la confianza mutua y la apuesta común por

sacar adelante el proyecto. En cambio, GP mantiene que ese discurso de los derechos sí hay que transmitirlo a los chavales: “hay que sindicarse”.

Y, cuando no podía ser, yo sí que recuerdo temporadas de dos y tres meses en el paro y estar aquí todos los días... (E10-A550)

Yo sé que tengo derecho a muchas cosas. Pero yo sé que esta asociación es como mi casa: yo no puedo ir en contra de mi casa. (E10-B584)

Yo lo que veo, por ejemplo, es que a veces he firmado nóminas más grandes de lo que he cobrado porque hacía falta justificar algo [...] A veces he estado dos meses aquí como voluntario sin cobrar porque era el sitio donde tenía que estar, porque había que sacar algo adelante. Yo no me veo nunca... me veo como trabajador en el reformatorio, me veo... pero aquí no me veo como un trabajador. Por eso no te articulo ese lenguaje. [...] Me veo en mi casa. (E10-B586)

Por otro lado, este espacio comunitario está integrado tanto por trabajadores como por voluntarios, cada cual aportando desde su situación. Por ejemplo, la Junta de la asociación está formada básicamente por voluntarios cuya legitimidad les es otorgada precisamente por el carácter altruista de su aportación. En un espacio configurado en torno a la lógica del don, el altruismo es un criterio de grandeza. En ese sentido es significativo el respeto que muestra GP por esos voluntarios, que se refleja en su aceptación de las decisiones de la Junta, pese a que en ésta no se refleje la aportación de los trabajadores que están en el día a día, con los riesgos que esto puede comportar para el rumbo de los proyectos de Llavors.

No, yo estaba fuera de la junta y yo no he decidido. Yo, si hubiera podido estar en la junta... y fue decisión mía no estar, porque en el momento en que te dije, en el 2000, yo estaba a punto de explotar... (E10-B594)

Se toman decisiones... Pero tampoco tengo derecho a quejarme, porque la gente que está ayudando en la junta y en la asociación no cobra, y se reúnen a las diez de la noche, como he hecho yo muchas veces. Y son los que hemos decidido que lleven las riendas de la asociación... (E10-B600)

b) Reciprocidad y altruismo como aportación de las asociaciones a la acción social

GP muestra una concepción del papel del TS en las políticas sociales según la cual las asociaciones forman una “red de seguridad” para la población más vulnerable –es decir, la menos protegida por el Estado y con menos capacidad de autodefenderse-. Esto implica la necesidad de cubrir huecos en las políticas sociales desarrolladas por la Administración, llegando donde no llega nadie y abriendo nuevas vías de trabajo desde la cercanía a la realidad y el acompañamiento a las personas. Estos planteamientos se reflejan muy bien en su alta valoración de Llavors como entidad que va “en vanguardia” en cuanto a propuestas innovadoras en esos ámbitos. En ese sentido valora su capacidad de detectar “lagunas” en la intervención para la inserción sociolaboral, experimentar iniciativas y hacer propuestas generalizables, anteriormente en el ámbito de lo formativo y en estos momentos sobre todo en el ámbito de las empresas de inserción.

Es decir, la dinámica del acompañamiento y de la donación es la única realmente eficaz para combatir la exclusión y reconstruir el tejido social. Y esto es así porque la exclusión es fundamentalmente un problema de deterioro y desgarramiento del vínculo social.

Ese papel del TS es posible gracias a sus dos principales aportaciones al ámbito de la intervención social. En primer lugar, su capacidad de incorporar y dinamizar a personas

altamente vocacionadas, con un planteamiento altruista y que unen la motivación y la implicación personal a la profesionalidad.

Vamos a ver... Las asociaciones y las fundaciones deben... porque yo creo que ahora hay una disfunción ahí muy grande, que si quieres más adelante hablamos... deberían nutrirse y beber de la riqueza que tienen, que son las personas: las asociaciones tienen personas vocacionales que quieren trabajar, y lo tienen claro, saben por qué están ahí y por qué quieren trabajar. Y eso supone ser consciente de un problema al que hay gente que le quiere dar respuesta, o que quiere participar para mejorar ese... para solucionar ese problema [...] Eso, desde una asociación y desde una fundación, me parece que es básico. Y aporta una riqueza que no aporta un funcionario. Aquí en las asociaciones hay mucha involucración personal en el proyecto. Y a las personas no se las utiliza, sino que se comparte un camino con ellas. (E10-B296)

En segundo lugar, la otra gran aportación del TS es su cercanía a las personas, que permite un mejor conocimiento de las necesidades y modos de intervención. Al unir esta característica a la anterior, se articula el dispositivo que constituye la gran riqueza de las ESAL –y que, como veremos, configura la actuación de GP-: la intervención personal de proximidad, esencial en programas en que la relación personal es clave de éxito. Se trata de actuar con las personas, compartiendo camino e implicándose personalmente (incluso afectivamente) con ellos. Una forma de actuar muy anclada en la lógica comunitaria del don (“estar con”, “contar uno para otro”), cuestión de la que ya hemos hablado.

Yo he tenido casos de chavales que han vivido en la calle, que su madre era prostituta y tenía a dos niños abandonados... Y yo he ido a denunciarlo a servicios sociales y me han dicho que no, que están escolarizados aquí, y yo sé que no están yendo y están solos encerrados con llave... ‘¡Hasta luego!’... o en la calle. O he tenido casos de servicios sociales que les he dicho: ‘Hay una plaga de chinches o hay algo ahí’... Y no... (E10-B302)

En la medida en que tú actúas con una persona, te implicas, te ensucias las manos, compartes un trozo de camino de la vida con ella, surge lo que sería un lazo afectivo que es super importante. Y esto ¿qué hace? Que la otra persona... que para mí esa persona cuente, y yo cuente para esa persona. (E10-B304)

Pese al planteamiento comunitario, GP es consciente de que en ocasiones se toman decisiones relevantes sin contar con la opinión de quienes están en contacto directo con los jóvenes, en la medida en que no está en la junta. Como hemos dicho antes, él no cuestiona la legitimidad de la junta para tomar esas decisiones: son quienes llevan las riendas con el refrendo de todos, y es gente voluntaria, cosa que él valora mucho. Sin embargo cree que sería mejor una mayor comunicación con aquellos que trabajan directamente con los chavales. Porque lo que legitima a esos trabajadores es el potencial que tiene el contacto con las personas que sufren para alimentar la dinámica del don: en ese “caminar juntos” se establece un vínculo en el que “das y recibes”, de modo que se adquiere conciencia de la dinámica de reciprocidad y del potencial “restaurador” que tiene el altruismo. El riesgo, según GP, es lo que él llama el “alejamiento entre las cúpulas de las asociaciones y la realidad”: es decir, que las personas que pasan de estar en “primera fila” a estar en un despacho pueden llegar a perder la sensibilidad precisa para orientar su actuación en función de las personas que sufren.

No, yo estaba fuera de la junta y yo no he decidido. Yo, si hubiera podido estar en la junta... y fue decisión mía no estar, porque en el momento en que te dije, en el 2000, yo estaba a punto de explotar... (E10-B594)

Se toman decisiones... Pero tampoco tengo derecho a quejarme, porque la gente que está ayudando en la junta y en la asociación no cobra, y se reúnen a las diez de la noche, como he hecho yo muchas veces. Y son los que hemos decidido que lleven las riendas de la asociación... (E10-B600)

Yo hubiera dicho con toda libertad: 'Yo creo que tenéis que pedir el Programa de Garantía Social. ¿Que no soy yo el técnico? Me parece estupendo, pero vamos a crear un vínculo a una serie de personas que se van a quedar descolgadas. Y aparte, no es suficiente el discurso de 'Lo van a asumir los institutos'. ¿Qué vamos a seguir haciendo nosotros con los jóvenes de LC? ¿Queremos seguir haciendo algo? ¿Estamos seguros de que va a cuajar el tema en los institutos? Tenemos una empresa de jardinería... ¿Cómo podemos dedicar...? O sea ¿a qué jóvenes vamos a preparar para que luego sean los que asuman o los pasen a la empresa?' Hay miles de cosas que yo hubiera podido decir, pero yo tampoco... ahora mismo... no sé, no estoy en la junta para poder... (E10-B604)

Yo ahí sí que creo que hay un pequeño error, un fallo. Pero vamos... la realidad es que la junta la forman una serie de personas, esa serie de personas son las que toman las decisiones como ellos mejor creen, y ahora la mejor decisión que creen que han tomado es ésa. Y yo lo respeto, pero a mí me parece que... no sé, que podíamos haber arriesgado más por... [...] A mí, como parte de la asociación, sí que se me dijo que ya no se solicitaban más cursos. (E10-B538)

Así, debido tanto al altruismo de sus integrantes como a su cercanía a las personas, el TS muestra una capacidad de innovación –sensibilidad, agilidad y creatividad- que le permite incorporar socialmente a las personas vulnerables, comprendiendo sus necesidades y trabajado por solucionarlas. Y ello sin dejarse llevar por injerencias de intereses ajenos, políticos o mercantiles, a diferencia de lo que ocurre con la intervención de la Administración.

c) Los vínculos de reciprocidad frente a la intervención administrativa

GP se muestra especialmente crítico con la intervención desde la Administración, precisamente por su tendencia a neutralizar, a suplantar o a desnaturalizar esa dinámica de la reciprocidad y de la implicación personal que describíamos antes. Porque para el aparato administrativo es muy difícil colaborar con otros actores respetando sus propias lógicas, sin imponer la suya propia.

En ese sentido se critica que la administración no invierte en cuestiones sociales, sino que aprovecha las estructuras y esfuerzos de las ESAL para capitalizarlos en su interés sin asumir sus responsabilidades. Además intenta controlar la acción de las ESAL mediante políticas de subvenciones. Pero no se garantizan unas condiciones adecuadas para que la acción social se desarrolle de manera responsable, sino que sólo se busca rentabilidad política. Todo ello supone una crisis en el TS, sujeto a manipulaciones –obligados a “tragarse”- y manejos de dinero o poder que desvirtúan su sentido –que debería ser estar más cerca de las personas-. Así la Administración se gasta menos dinero en las acciones, reduciendo el gasto social, y dirige la política social mediante un control de tipo auditor que acaba por transformar las asociaciones.

Sí, porque se está apuntando los tantos y obligando a la gente... por un puñado de dinero es capaz de gobernar, de dominar y de... no sé, de transformar un poco incluso las asociaciones. (E10-A383)

Cuando hablaba del tema político... el PP está siendo muy listo. Quizá el PSOE también, pero el PP no está invirtiendo nada en cosas sociales, está aprovechando estructuras y asociaciones que existían. Están aprovechando su infraestructura y su movimiento para atajar problemas que tenían que atajar ellos personalmente. ¿Qué hacen con eso? Pues hacen una cosa: se gastan menos dinero, se cuelgan los faroles de estar trabajando en esa... y obliga a cumplir una serie de condiciones si quieren recibir el dinero. Y el que traga traga, y el que no... Entonces ¿qué pasa? 'El gobierno dedica tantos millones de

pesetas a la promoción y la inserción, a la recuperación del toxicómano'. Pero quien realmente está recuperando a los toxicómanos es Proyecto Hombre. (E10-B370)

Fíjate, un detalle: un EMORGA, que antes te daban ciento ochenta mil pesetas al mes por tener a la persona ésa, ahora te la dan por setenta y cinco o cincuenta mil pesetas al mes. Fíjate, y la propaganda es que 'Seguimos dando EMORGAS' [...] Precarizando mucho [...] Los cursos nacen con vocación de equis horas, y ahora se han reducido por cuatro o por tres... (E10-B388)

En general, GP critica la gestión realizada por la Administración de los PGS, a los que califica de indignos y una tomadura de pelo al chaval: falta tiempo para el proceso, se reduce el presupuesto, van a pasar a los IES... El problema es que se realiza un uso político del recurso, sin considerar su adecuación a las necesidades de los jóvenes. Esto es, desde su punto de vista, una prueba de la miopía de Administración, que invierte más en cárceles que en programas preventivos, a pesar de que es más económico y más rentable socialmente integrar desde la prevención que plantear otras medidas represivas de encarcelamiento. Esta falta de medios supone que, para desarrollar el programa en condiciones, hay que "hacer apaños" -complementando recursos como PGS y TFILES- para llegar a un tiempo de formación mínima.

Toda esa "miopía" se debe a la burocratización de la acción social y a la lejanía entre los servicios públicos y la realidad. Ésa es la causa de que la Administración no sea consciente de las necesidades del proceso educativo en los PGS, a diferencia de lo que ocurre en Llavors, en la que el contacto con los chicos permite conocer mejor sus necesidades. Se critica esa gestión de los programas desde la lejanía, contrapuesta a la proximidad de las entidades, que sí están con los jóvenes y deben ingeniárselas para responderles como pueden. Así, GP les mira a la cara diariamente, mientras ha de afrontar la limitación de recursos para atender sus necesidades.

Tal como están planteados los Programas de Garantía Social ahora mismo, y los TFILES, es una tomadura de pelo para los chicos. Y es indigno que una sociedad engañe a la gente... y me da igual que sea PSOE que PP. Ahora mismo los TFILES, que nacen con una vocación, porque nacen desde... los Programas de Garantía Social nacen aquí con la experiencia que tienen aquí... y el TFIL, cuando se lanza desde la Conselleria, nace con una vocación de mil seiscientos y mil novecientos horas. Nos han dejado reducidos a quinientas, cuatrocientas... ¿Qué se puede enseñar a un chaval con cuatro meses? Un chaval que te tiras tres meses diciéndole: 'Ven, ven, hay que venir todos los días, hay que venir, hay que ser puntual...', y que cuando lo tienes ya... que lo tienes... que te ha cogido un poco de cariño, que lo tienes enfilado, es cuando le tienes que decir: 'No, no, se acabado'. (E10-A498)

La Administración, que no para de reducir presupuesto [...] De maestro de taller... creo que ya llevamos ocho o nueve años que no nos suben la dotación económica correspondiente a maestro de PGS. (E10-A500)

Claro, por eso yo voy de cabeza: porque nosotros engañamos a la Administración... bueno, engañamos: nosotros consideramos que la formación mínima que debe recibir un alumno es un año, y nosotros llevamos muchos años cogiendo al chaval en el PGS y pasándolo al TFIL... el mismo: le damos un año, él no se entera de nada, y cara a la administración son dos cursos distintos. Pero para mí programa formativo es un año, porque es que es mentira que en cuatro meses puedas preparar a un chaval. (E10-A504)

Cualquier programa que coja a estos chavales y que los meta en esta dinámica, a mí me parece perfecto. Lo que no me parece tan perfecto es el poco dinero que se destina y el tiempo que se le destina. (E10-B612)

Lo que pasa es que la Administración no los ve. Pero aquí mi compañera y yo todos los días los tenemos que mirar a la cara, y verlos a los ojos, y saber dentro de ti que estás diciendo: 'No voy a poder...' (E10-A510)

En ese sentido, la contraposición entre el funcionamiento de Llavors y de los servicios sociales de la Administración es muy clarificadora: un compromiso personal con el proyecto, frente a un funcionariado desimplicado que compartimenta tiempos y espacios en su labor; caminar con las personas o aplicar técnicas estandarizadas; la cercanía a la realidad, frente a la lejanía que convierte al sufrimiento de las personas en algo ajeno –los funcionarios tecnócratas “no entran en casa del que sufre”–; la cercanía afectiva entre las personas, frente a una relación unidireccional “clientelar” o de “sujeto-objeto”; las necesidades ajenas como criterio, frente a los criterios laborales particulares –el horario de trabajo que pone límite a la dedicación, aunque el problema persista... En síntesis, frente a trabajadores implicados, que comparten su vida con las personas y cuentan con los demás, un funcionariado que no se implica, no apuesta, no exige, mantiene la distancia... Es decir, el “negativo” de la experiencia de reciprocidad de GP.

El hecho de ver... un poco todas las movidas que desde las administraciones... que utilizan a las personas y que las manejan... (E10-A227)

Y aporta una riqueza que no aporta un funcionario. Aquí en las asociaciones hay mucha involucración personal en el proyecto. Y a las personas no se las utiliza, sino que se comparte un camino con ellas. (E10-B298)

Y, sobre todo, lo que veo es que... a nivel general, porque luego hay excepciones... la gente que viene de Servicios Sociales ahora mismo y todos esos movimientos, tiene claro cuál es su horario: acaban a tal hora, y les es muy difícil meterse en la casa de las personas que sufren, les es muy difícil apostar e implicarse realmente, ensuciarse las manos y exigir. (E10-B302)

Y esa persona que ha llevado dieciocho años sin carnet de identidad ha pasado por miles de personas de Servicios Sociales, por miles de profesionales. [...] Y nadie en su día se ha preocupado por que esa persona tenga carnet de identidad. O un chaval que viene aquí ahora con nosotros, que ha estado toda la vida en reformatorios, y que todo el mundo sabe que no se ve tres en un burro, que llegue aquí [...] sin gafas. Y que seamos nosotros los que le llevemos al médico, y diga: 'Ay, este muchacho tiene desprendimiento de retina y se puede quedar ciego'. Y tiene ya trece dioptrías de golpe... y nadie, desde que está en instituciones metido, ha sido capaz de decir: 'No, me preocupó por este muchacho'... (E10-B304)

Y tú puedes tener un poco de implicación, puedes llegar más que si simplemente es un trato de cliente. Servicios Sociales, para mí, atiende a clientes, no a personas: cuando acabas, a las dos, cierras la persiana y te vas a tu casa. (E10-B314)

Y lo que son Administración, yo creo que la diferencia es... la gente viene más de una preparación muy... no sé cómo... de una preparación muy alejada de la realidad [...] y del sufrimiento. Y veo que la gente que viene con esa preparación, cuando se encuentra con problemas y con personas, aplica técnicas. ¿Me entiendes? Y es muy distinto. Puede que haya técnicas que te puedan ayudar a solucionar cosas con la gente, pero lo que vale con la gente es el acompañamiento. Es decir: no es una fórmula matemática que diga 'Dos más dos suman cuatro, y tengo resuelto el problema'. Con las personas es otra cosa... (E10-B300)

Y es que, o estás con la gente, y compartes con la gente, y te das con la gente, y vives con y para, o vives de la gente. Entonces... si uno viene aquí a buscar un puesto de trabajo fijo y a ganarse la vida, pensar que estás viviendo de la miseria de los demás, de la ignorancia y de la miseria, es muy jodido. (E17-A556)

Por otro lado, al margen de la tensión inherente entre la lógica del don y la lógica cívico-administrativa, GP describe otros factores que actúan pervirtiendo la actuación de la Administración y que se refieren a la interferencia de intereses particularistas ajenos al bien común. En ese sentido se refiere a la mercantilización que pervierte la actuación de las políticas sociales, convirtiéndolas en instrumento para generar beneficios para particulares, como sucede con la explotación mercantil de los programas formativos, o su uso para pagar servicios políticos, o para facilitar operaciones urbanísticas. Incluso algunas entidades de la

misma Administración no buscan sino sacar beneficio, manteniendo ocupados a los chavales, pero sin preocuparse por ellos.

Hay muchos... yo conozco ayuntamientos que han metido los ordenadores de primera mano, de primer orden dentro, porque van a hacer un curso de ordenadores para chavales, tal y cual. ¡Y menuda inversión!: compran los ordenadores, y los ordenadores los ven los chavales de lejos, están en el ayuntamiento. O sirven para... arreglan calles, o hacen muchas cosas gracias a estos cursos. (E10-B374)

Y hay ayuntamientos que lo que buscan es ahorrarse unos dineros, y tener a un grupo de chavales, o hacer como que... 'Mira, los tenemos aquí ocupados'. Pero luego vas a pedir las máquinas y herramientas, y tienen muchos problemas para trabajar. (E10-B630)

Por fuentes fiables... fuentes fiables, que puede ser el que hace los seguros, que es familia de mi mujer, a muchos PGS y TFIes... pues me dice: 'El PP está pagando muchos servicios'. En las últimas elecciones sabían que iban a ganar. Cuando el PP sabe que en las próximas elecciones va a ganar, tiene muchos compromisos de concejales: 'No te preocupes, que tú esto, que tú lo otro, que tal...' Estoy hablando del PP y hablaría igual del PSOE. [...] Yo sé de mucha gente que se le ha dicho: 'No te presentes para concejal... sabiendo que iban a ganar... y te lo pagaremos de alguna forma'. Y yo sé cómo se lo han pagado: dándole cursos, dándole cursos. Y hay gente que está gestionando más de cien millones de pesetas en cursos, y tiene un móvil... no tiene ni despacho. (E10-B624)

GP critica a la Administración "que usa a las personas", como en el caso del barrio LC, favoreciendo la especulación y los intereses excluyentes de particulares mediante "operaciones de limpieza" contra la "inseguridad ciudadana". De hecho, apoya su argumentación en la historia del barrio, que se originó en una operación de "expulsión de pobres" que generó una bolsa de marginación y conflictividad. Era una "isla urbanística" periférica y alejada de los municipios cercanos, sin servicios y de la que ninguna Administración quería hacerse cargo, hasta que desde la FTC se empezó a hacer algo – recordemos que el papel del TS es "abrir brecha" donde no hay nada-. En estos momentos, cuando gracias a las asociaciones y a la movilización de algunos vecinos se empieza a levantar cabeza, se vuelve a hostigar al barrio mediante una "limpieza sumergida": es decir, desmantelando las políticas sociales de vivienda y poniendo la gestión en manos de bancos en virtud de intereses comerciales vinculados a la especulación con su suelo. Intereses a los que se pliega la Administración, que es la responsable del barrio, sin tener en cuenta a los ciudadanos.

No sé si tú sabes un poco la táctica que están siguiendo ahora en la selva Amazonas: y es que las grandes compañías de petróleo, cuando detectan bolsas de petróleo en el Amazonas, bajan con mercenarios y a metralleta limpia despejan la zona para no tener problemas ni con indios, ni con vaqueros, ni con nadie. Y aquí un poco la Administración está haciendo lo mismo: ha descubierto que LC es un enclave... o sea, es una especie de zona muy especial, hay petróleo urbanístico... (E10-A229)

Están empezando a tirar gente, porque han pasado de cobrar el IVVSA a cobrar por banco. Entonces ¿qué pasa? Que el banco, a las dos o tres veces que no pueden pagar, los tira. Están haciendo una limpieza sumergida. Y ya te digo: los intereses comerciales... los intereses especulativos han aterrizado, y han ametrallado, y se han cargado a mucha gente, y se la siguen cargando. Han pasado por encima de mucha gente... y eso es un poco también doloroso. (E10-A239)

d) La reactivación de vínculos como dimensión política de la integración social

El trabajo de integración, si realmente pretende la reconstrucción de las vinculaciones sociales cuya ruptura es la clave de la exclusión, ha de conducir a la toma de conciencia y responsabilización social de los ciudadanos. Éstos han de asumir su protagonismo en el funcionamiento de "lo público". Por ello, su labor en Llavors tiene para

GP una clara dimensión cívica o política, que consiste en la reactivación del tejido social. Y esta labor tiene dos caras: por un lado, la reconstrucción del tejido social profundamente deteriorado de los barrios marginales; y, por otro, la reactivación del potencial cívico de la iniciativa social altruista.

Así, el proyecto de Llavors se caracterizó desde sus inicios por su apertura al barrio para su dinamización. En el origen de Llavors confluían la promoción de la base asociativa, como expresión de ciudadanía que se organiza para “llevar las riendas” de su espacio vital, y la importancia del vecindario como clave de pertenencia.

Cuando se inicia el proyecto de Llavors, la situación del barrio es de un absoluto aislamiento. Esa situación de exclusión estaba directamente relacionada, según cuenta GP, con una política pública consistente en separar a los colectivos más conflictivos que resultaban molestos en otros lugares, poniéndolos en “tierra de nadie”. Por ello la integración del barrio pasaba por la reconstrucción de sus vinculaciones sociales. Ante esa situación, desde Llavors –entonces vinculada a la FTC-, junto con la parroquia y algunos vecinos, se intentó dinamizar el barrio, creándose una asociación de vecinos. Ese trabajo de dinamización supuso para la entidad el “abrir camino” donde no había nadie trabajando, y el hacerlo “con otros”, en un esfuerzo conjunto que supuso, ya por sí mismo, un importante paso de integración social.

Aquí hemos tenido siempre un problema. Yo vine en el 91 y aquí no había ni jardineros, ni barrenderos, ni policía local, ni entraban los taxis, ni autobuses. En un momento determinado la Conselleria decide que hay que hacer un barrio donde meter a la gente más conflictiva de toda Valencia... (E10-A243)

Aquí se decide hacer una isla. [...] Alejada lo máximo posible del término de la ciudad a la que pertenece, que pertenecemos a [municipio X] [...] Con lo cual los servicios que debía de prestar ese ayuntamiento no se prestan porque dicen: ‘¡Ah, no, señores! Eso lo ha cogido el IVVSA y es del IVVSA’ [...] Instituto Valenciano de la Vivienda. Entonces esto era una isla: pertenecemos al ayuntamiento [X], pero no somos del ayuntamiento. Junto con eso, claro... aquí meten gente que no paga luz, que no paga agua, que no... Entonces ¿qué ayuntamiento quiere asumir eso? Pues ninguno: el autobús de este municipio dice que aquí no porque es del [municipio X], el autobús de aquel municipio dice que aquí no porque es del [municipio X], el del [municipio X] se para en [X] y no llega hasta aquí, no sube... No hay retén de policía porque está en [X]... Total, que aquí se genera una situación de marginación muy grande. Llega la Expo del 92 y desde Sevilla se paga a muchas familias para que se vengan acá y dejen... llega la Olimpiada de Barcelona y le pagan a muchas familias para que se vengan aquí. Y aquí la forma de entrar es invadiendo pisos, pegándoles patadas. [...] Se veían colas de gente comprando droga, se veían los coches robados y desguazados aquí. Cuando perseguía la policía a alguien, se metían aquí, y había alcantarillas grandes, y por las alcantarillas desaparecían las personas... y todo eso lo hemos vivido aquí desde el 91. (E10-A249)

La asociación, o lo que sería el trabajo aquí, es una labor de promoción también de barrio. Perseguimos muchas cosas. (E10-A260)

Y poco a poco, entre la parroquia y nosotros, se genera una asociación de vecinos, se obliga a que Servicios Sociales intervenga y acuda aquí... Y, poco a poco, se van consiguiendo cositas: que el autobús empiece, que el autobús tiene que venir... (E10-A257)

Aquí no hay nadie que haga nada. Como no hay nadie que haga nada, yo puedo hacerlo todo. ¿Me entiendes lo que te voy a decir? Nadie me va a decir: ‘No hagas esto, no hagas lo otro’, con lo cual... (E10-A264)

Así, desde Llavors se intenta responder a las necesidades del entorno, implicándose en la dinámica comunitaria y posibilitando que los mismos jóvenes se integren en iniciativas de mejora del barrio y de atención a otros chicos más jóvenes. Estos planteamientos se vinculan directamente, en el caso de GP, a su discurso con la vocación

profesional por el trabajo con la tierra como tarea que desarrolla a las personas, y la sensibilidad ante el cuidado del entorno, cuya promoción redundaría en la dignificación de los que viven en él.

Con lo cual, yo empiezo a diseñar con otro compañero... a eliminar basuras del barrio y a ajardinar zonas del barrio con los chavales, a enseñarles jardinería y ajardinar su barrio [...] Empezamos esa labor, empieza a funcionar, empieza por primera vez la gente a ver movida, a ver los chavales... (E10-A266)

Nosotros hemos conseguido, entre otras cosas, crear un jardín de unos seis mil metros cuadrados, que lo hemos hecho con niños de ocho a trece años durante cuatro años. Porque los niños de ocho a trece años son los que más mal... después que hemos contenido a los de catorce a veinte, los que nos hacían más daño en el barrio eran ellos. Entonces todos los miércoles por la tarde que no tenían clase... nos juntamos servicios sociales, nosotros y alguna entidad de amas de casa, y vimos a ver qué se podía hacer. Variamos toda la organización del taller para los miércoles acoger a todos los chicos que quisieran del barrio y enseñarles jardinería. Mis alumnos eran los maestros de los niños, tenían cinco o seis niños. La herramienta era toda de aquí, buscábamos las plantas desde aquí y la gente lo que hacía era acompañarnos... el colegio mayor, Servicios Sociales... Yo distribuía plantas, los niños plantaban, regaban y tal. (E10-A231)

Además, esa labor de reconstrucción de los vínculos sociales permitió que desde el mismo tejido del barrio (parroquia, servicios sociales, asociación de amas de casa, asociación de vecinos...) surgiera la iniciativa de apoyar la continuación del proyecto de Llavors tras el conflicto con la FTC. Esto posibilitó la creación de Llavors, con esos apoyos y compuesta por gente que sale del proyecto anterior, trabajadores del PGS y gente del barrio. Este apoyo es, por tanto, síntoma de ese restablecimiento de vínculos comunitarios que, desde la proximidad, generan una dinámica de apoyo mutuo. Dinámica, por otro lado, que tiene sus implicaciones cívicas, en la medida en que es la que otorga iniciativa y voz pública al barrio y sus vecinos.

La FTC es más que los proyectos, pero hay diferencias que se hacen bastante difíciles de sobrellevar. Entonces nosotros hicimos una carta diciendo: 'Los proyectos se acaban, no podemos seguir: cada uno que haga lo que...' Y cuando esto está así, todos preocupados... '¿Qué hacemos con los chavales? No los podemos tirar a la calle...' se reúne la parroquia, se reúne Servicios Sociales, se reúnen las amas de casa, se reúnen los vecinos, la comunidad de vecinos, se sientan aquí y nos dicen que no nos vayamos. (E10-A282)

La junta la compone la gente que la ha formado, más gente del barrio, más alguna institución. Pero siempre como personas. (E17-A316)

En ese sentido, la importancia de que las bases de la sociedad civil se articulen frente a la Administración –que representa un enfoque diferente de lo cívico- está muy presente en el discurso de GP, que vincula la capacidad de presión del TS a la existencia o no de ese trabajo conjunto que otorga a las entidades un cierto “respeto de la Administración”. Las cosas se consiguen a base de presión: reivindicar supone “levantar la voz”, “que te oigan y te teman un poco”.

Se pierde mucha capacidad reivindicativa, se pierde mucha capacidad de presión... porque aquí todo se ha conseguido a base de presión. (E10-A368)

Que si había que ir a cortar la carretera, movilizaba a la gente para cortar la carretera, porque habían matado a dos personas ya, y entonces había que poner badenes... Es decir, a LC se le respetaba, se le tenía un poco de temor. Y ese temor siempre nos ha venido muy bien... no por nada, sino porque, si no, al final no conseguías nada. (E10-A362)

Yo pienso que las asociaciones no deben de perder nunca tampoco el hacer red con otras instituciones. Y no deben de perder nunca la capacidad de presión a las instituciones reales que deben de hacerse cargo de esa problemática. No obstante, en la medida en que haya sensibilización social, habrá presión; porque grupos pequeños la verdad es que, a no ser que tengan una representación muy fuerte, no... (E10-B400)

Pero esa dinámica, asumida de manera crítica, implica que también se produzcan desencuentros con el barrio. Especialmente en la medida en que el tejido asociativo del mismo se deja llevar por el “dirigismo” y la “burocratización” de la Administración, que interfiere “desde fuera” en la dinámica surgida desde la sociedad civil. GP denuncia la desarticulación de las iniciativas sociales ya existentes, para sustituirlas por otras que la Administración pueda controlar. Se trata de una crítica a la degeneración de lo cívico como “administrado”, sin contar con la gente, lo que genera una dependencia y pérdida de capacidad reivindicativa en el barrio.

Luego es que en el barrio todo eso se lo cargaron también. En el barrio llegó un momento en que se les ocurrió... que ahí es donde nos distanciamos nosotros de los demás... tener la gran idea de suprimir todo lo que había en el barrio y asumirlo desde una plataforma, una plataforma dirigida desde Servicios Sociales. Y ¿qué pasa? Que una plataforma que podría haber servido para apoyar y potenciar cada una de las actividades que la gente del barrio podría haber realizado, la asume una entidad donde la mayoría de gente son funcionarios y se juegan el... no viven en el barrio y se juegan mucho [...] Con lo cual todo el poder reivindicativo que había en el barrio... (E10-A344)

No ha sido nada político. Ha sido más bien una maniobra, yo creo, de gente que, teniendo buen interés [...], se ha equivocado. Pero cuando le dices que se está equivocando, se rebota contra nosotros... (E10-A356)

Gente que pertenecía individualmente a nuestra asociación escribe cartas diciendo que deja de pertenecer porque no estamos volcándonos [...] en ese plan integral, como ellos querían. Y nosotros denunciábamos que la plataforma debería servir para potenciar las diversas actividades que se realizan en el barrio. No para que anule, sino para que refuerce la labor de las cosas que hacemos. Esa plataforma teoriza mucho, porque la gente que hay ahí es teórica. (E10-A370)

Porque el problema es que la Administración no tiene en cuenta las necesidades de los ciudadanos más vulnerables –que debería atender especialmente–, ni sus intereses, ni sus iniciativas. Por ejemplo, el plan urbanístico actual no tiene en cuenta las mejoras del barrio conseguidas por los vecinos. Esa forma de funcionar arrasa las iniciativas sociales y frustra a los vecinos que se habían movilizado por “lo suyo”: “no sirve de nada moverse”, pues al final se está vendido a una Administración ajena al ciudadano.

¿Qué han hecho? Han bajado con sus helicópteros y han empezado a arrasar sin interesarse por quién vive en el barrio, qué hay en el barrio... De tal forma que nosotros hemos conseguido, entre otras cosas, crear un jardín de unos seis mil metros cuadrados, que lo hemos hecho con niños de ocho a trece años durante cuatro años. Porque los niños de ocho a trece años son los que más mal... después que hemos contenido a los de catorce a veinte, los que nos hacían más daño en el barrio eran ellos. Entonces todos los miércoles por la tarde que no tenían clase... nos juntamos servicios sociales, nosotros y alguna entidad de amas de casa, y vimos a ver qué se podía hacer. [...] Y, de golpe y porrazo, todo eso [...] lo están deshaciendo. (E10-A231)

Han hecho una especie de plan urbanístico, sin tener en cuenta lo que había. Entonces ¿qué pasa? Que eso desaparece. [...] Con lo cual el sentido de la frustración que tiene la gente, de que en este barrio nada sirve para nada, de que por mucho que te esfuerces por mejorar es todo mentira... (E10-A237)

2.10.3. Educar a los jóvenes es acompañar su proceso de integración

a) Educar es acompañar y guiar

Para GP, educar es “ayudar a crecer” desde las necesidades de los chicos. Se trata de una concepción netamente doméstica, que requiere acompañar y guiar el proceso de los jóvenes –ya que el educador sabe hacia dónde le conviene dirigirse a cada cual- y compartir camino desde la implicación mutua y el vínculo afectivo.

A ese límite que establece el hecho de que yo, creando un lazo afectivo, puedo superarle y decirle: 'No, mira, tienes que ponerte las gafas, Juan. Esto es importante para ti y tal'. O sea: hay que compartir el camino, un trozo de camino juntos... porque educar es eso para mí: educar es ayudar a crecer. Por ejemplo, viene una persona aquí a LC y te dice: 'Oye, por favor, ¿para irme al mercado?'. Entonces tú sales ahí fuera, y normalmente lo que pasa es que dices: 'Mira, pues sales, tiras todo recto, giras luego a la derecha, subes a la izquierda... verás la acera, que hay que atravesarla con el coche porque no hay paseo...'. Y aquel se puede perder. Para mí educar es coger a una persona a la que sabemos dónde tiene que llevar ese paseo a esa persona y decir: 'Vámonos juntos. Ven, que yo te voy llevar: te voy a decir dónde está, pero te voy a acompañar'. Y en ese proceso crece él, pero crezco yo. (E10-B312)

En este proceso, ambos –educador y joven- crecen como personas a través de su relación (“te haces humano”). Una relación que establece un vínculo afectivo “auténtico”, por encima de la posición de cada cual, lo que acrecienta la dignidad personal y la autoestima de los jóvenes. Esa es la dinámica clave que permite la reconstrucción de las vinculaciones sociales rotas, y es también la forma en que GP experimenta la integración social. Si la exclusión es desafiliación, la integración supone caminar juntos, acompañarnos, contar unos con otros. No es una cuestión técnica, sino de vínculo personal.

En la medida en que tú actúas con una persona, te implicas, te ensucias las manos, compartes un trozo de camino de la vida con ella, surge lo que sería un lazo afectivo que es super importante. ¿Y esto qué hace? Que la otra persona... que para mí esa persona cuente, y yo cuente para esa persona. (E10-B304)

Me hago ser humano con él, y me hago persona. En ese sentido, el acompañar a esa persona hace que esa persona empiece a quererte, a valorarte, a respetarte. Y tú puedes tener un poco de implicación. (E10-B314)

Puede que haya técnicas que te puedan ayudar a solucionar cosas con la gente, pero lo que vale con la gente es el acompañamiento. Es decir: no es una fórmula matemática que diga 'Dos más dos suman cuatro, y tengo resuelto el problema'. Con las personas es otra cosa. (E10-B300)

Esa relación ha de basarse en la cercanía y la confianza, ha de potenciar el conocimiento mutuo, de forma que el educador se convierta en una referencia o autoridad moral. Por ejemplo, en el caso de GP, el hecho de compartir en cierto grado la experiencia de precariedad económica e inestabilidad laboral de los jóvenes o su mala experiencia familiar parecen ser factores de cercanía que tienen ese efecto: facilitan el comprenderlos empáticamente y le dan ante ellos cierta autoridad moral. En la medida en que los jóvenes sienten que les importan a sus educadores, crece su aprecio y respeto hacia éstos, así como su disponibilidad para dejarse influir por ellos, lo que redundará en el éxito del proceso. En su caso, por ejemplo, considera que mantiene una relación positiva con los chicos más difíciles, lo que le permite trabajar con ellos –“conmigo podían hacer algo”-.

Aquí eres un referente importante, y ese referente hace que tu trabajo tenga mucho más sentido, y además hace que sea mucho más... que sea mejor aceptado por... Yo aquí he tenido generaciones de cinco hermanos. Cuando un chaval ya, después de cuatro o cinco años que han pasado sus hermanos, y me han visto con sus padres, y me han visto con sus hermanos [...] yo para ese chaval tengo más peso. [...] Ya tengo un respeto ganado. (E10-B562)

En ese sentido, el acompañar a esa persona hace que esa persona empiece a quererte, a valorarte, a respetarte. Y tú puedes tener un poco de implicación, puedes llegar a más que si simplemente es un trato de cliente. Servicios Sociales, para mí, atiende a clientes, no a personas: cuando acabas a las dos, cierras la persiana y te vas a tu casa. (E10-B314)

Yo desde el momento en que digo: 'Tú tienes que sacarte el carnet de identidad, porque no tienes carnet de identidad', esa persona valora que es importante tener carnet de identidad, como nos ha pasado aquí. (E10-B304)

El establecimiento de relaciones personales con los jóvenes es, para GP, algo fundamental: se crea un vínculo que se mantiene después, y que permite mantener el proceso de acompañamiento y apoyo. Él identifica ese vínculo desde un esquema familiar - "no deja de ser como una familia"- . Y ciertamente, tanto la relación afectiva bidireccional como la dependencia instrumental parecen responder a un esquema paterno-filial doméstico. Sin embargo, ese planteamiento doméstico tiene un matiz diferencial relevante: la posibilidad de "pertenecer" a esa familia está abierta; es decir, basta con que el joven desee iniciar el proceso para que GP comience a caminar con él ("un chico que entra por ahí es como un hijo mío"). Esa apertura de vocación universalista se opone a la definición de "límites naturalizados" que suele caracterizar a los espacios sociales domésticos. Y posiblemente esto se deba a que su experiencia de responsabilidad paterno-filial, basada en la madurez personal, se ve fuertemente matizada por un sentimiento de "fraternidad responsable con los hermanos pequeños", muy vinculado a la clave inspirada que supone su experiencia de fe. Esto, además, alejaría la relación entre GP y los chavales de los esquemas jerárquicos paterno-filiales propios de un orden doméstico tradicional, sintonizando con su experiencia del "enriquecimiento mutuo en el caminar juntos".

En cualquier caso, desde el momento en que el joven "entra" en la vida de GP, éste asume como responsabilidad propia el darle respuesta, desde la autenticidad. Y eso supone un compromiso integral con ellos, acompañando su proceso personal, con las necesidades que éste conlleve -no engañarles teniéndolos en un programa para no responderles luego -. El planteamiento desde Llavors es generar itinerarios de crecimiento personal, ya que, desde que entran a formación, en Llavors se asume la responsabilidad de dar respuesta a sus necesidades -desde los programas propios, o acompañándole para aprovechar programas ajenos-. Él lo plantea como una especie de proceso de "tutoría" sobre los chicos que entran en su órbita: son los "hijos de la casa". Se trata plantear una intervención integral que les ayude a afrontar cualquier tipo de problema que les dificulte el salir adelante ("airearles la vida"). Esto requiere asumir tareas adicionales de normalización -por ejemplo, temas judiciales- que pongan a los jóvenes en condiciones de poder intentar su integración.

Formación, inserción y empleo. Nosotros siempre habíamos hablado de itinerarios de inserción, nunca de un programa en concreto. El proceso de acompañamiento para nosotros es a largo plazo: coges un chaval de aquí y no lo sueltas... bueno no lo sueltas... hasta que él quiera. Porque aquí esta viniendo gente del 91 a verte, a saludarte, a decir: 'Que me caso'. El sábado pasado estuve en la boda de un alumno de hace años... Es decir, esto no deja... yo para mí, como yo lo veo, no deja de ser una familia. (E10-A472)

En toda la estructura... Yo lo resumo mucho; la gente se complica la vida, pero yo lo resumo mucho... Es una familia que tiene una puerta abierta y que, conforme va entrando gente, tengo que darle respuestas. Es decir, yo tengo asumido que un chico que entra por ahí es como un hijo mío: no lo

puedo engañar teniéndolo aquí dos meses, y luego si te he visto no me acuerdo. Entran por esa puerta, y desde ahí hay que encontrarles una realidad en la medida de lo posible. Entran como formación, porque es la puerta abierta a la calle, y lo demás va surgiendo para dar esas respuestas (E10-A468)

Influir, y además airearles la vida para que algunos lo puedan mantener. Porque algunos vienen sin carnet de identidad, con problemas judiciales, con hábitos mal cogidos, cosas [...] Que cuando encuentre... cuando pasen cinco meses, si esta persona encuentra un trabajo, lo va a poder medio mantener porque el problema judicial ya lo tiene resuelto, ya no va a tener que perder diez o doce días como puedan perder... porque el problema de papeleos, que le hace falta un papel de aquí o de allá, lo tiene resuelto. Si viene un inmigrante sin papeles con permiso de residencia pero no hay trabajo, pues a lo mejor le puedes dar lapsus de cuatro meses para ayudarle a resolver el problema... (E10-A508)

Por eso no se les puede dejar solos al acabar la formación, y con ese fin se organizan los otros programas: inserción y empleo, especialmente para los que lo tienen más difícil y no encuentran trabajo. Se trata de acompañar itinerarios de inserción a largo plazo - procesos, no intervenciones puntuales-, evitando que cada programa sea un “compartimento estanco” y dando la respuesta adecuada a cada uno, lo que requiere conocerlos. GP desearía acompañar de forma íntegra ese proceso, pero no da abasto, y se centra en formación; para poder hacerlo hay otros programas que se complementan.

Y se intenta dar respuesta, en la medida que se puede, a cada uno. Entonces formación, inserción y empleo... (E10-A474)

‘Oye, pues con formación no es suficiente’. Porque además yo antes sí que los acompañaba a visitar, les llevaba a las empresas de mis amigos y cosas de éstas... porque yo, cuando salgo de técnico, la mayoría de mis compañeros tienen empresas, o fábricas, o casas de campo, o empresas de jardinería montadas... y casi todos los viveros me conocen, y los conozco... entonces yo puedo hacer esa labor. Pero a mí, en la medida que los cursos se me van empalmando unos con otros, yo ya no puedo salir [...] ‘Pues que salgan de inserción’. Y ya tenemos formación e inserción. Y, como hay gente que a pesar del acompañamiento de la inserción se queda descolgada, pues se tiene que ir a la empresa... (E10-A468)

Además, para GP es importante ser creativo para evitar los paréntesis en el trabajo educativo con los jóvenes en los períodos en que no hay programa subvencionado. Es importante seguir manteniendo los contactos y los procesos de acompañamiento, pues en caso contrario cuesta recuperarlos de la calle –“no dejar colgados a los chicos”, “buscarnos la vida para que no haya parón”-. En esa línea, a GP no le cuesta, por ejemplo, seguir trabajando como voluntario mientras está en paro, buscando tareas por encargo para poder organizar desde la entidad cursos de perfeccionamiento para los chicos.

Me compré una furgoneta y la maquinaria. Y todas las mañanas me venía aquí, buscaba a los dos o tres chavales que no se llevaba nadie, que yo sabía que los había tenido y que conmigo más o menos podían hacer algo. Y entonces estuvimos casi medio año trabajando. Yo, si me llamaban y podía, hacía que a ellos los contrataran pero a mí no. Yo no... porque yo cobraba del paro. (E10-B494)

b) El trabajo como experiencia estructurante: socialización y aprendizaje de hábitos

Según GP, los chavales llegan al programa cada vez más inmaduros. En muchos casos, además, han sufrido un proceso de degradación personal motivado por la vida en un contexto desestructurado: falta de hábitos como puntualidad o higiene, ausencia de referencias paternas positivas, problemas de drogas o alcohol, delitos, desmotivación, ocio

alienante... Los chavales necesitan que los muevan y les motiven; que les ayuden a “ajustar su vida”, ya que están viviendo una edad difícil: han de hacerse adultos y tomar decisiones desde una situación de inmadurez. Es un momento decisivo para ellos.

Esos planteamientos muestran un enfoque doméstico de las necesidades de los chicos, que se responde desde ese mismo orden de justificación –aunque, como veremos, también plantea cuestiones de tipo industrial-. De ahí que subraye la necesidad de prepararlos para la vida, ayudarles a crecer, despertarles y mostrarles cómo es la realidad, siempre atendiendo a su problemática y trabajando cuestiones como sexualidad, higiene, alimentación, entorno, derechos... La opción del PGS es socializarles, darles pautas de comportamiento que les ayuden en su obligación, para adaptarse al mundo y a cada contexto, especialmente al del trabajo. Se trata de ayudarles para mantener su trabajo y su vida; enseñarles cómo es la realidad y hacerles entrar en la dinámica de esa realidad –que, les guste más o menos, es como es y hay que funcionar en ella-. Es decir: han de asumir esas pautas para funcionar integrados en la sociedad. Ese enfoque de “enseñar para la vida” se contrapone al que plantea la enseñanza como la impartición de un programa de contenidos preestablecidos –lo que considera más propio de IES que de ESAL-. Además, requiere programas más largos, que permitan desarrollar plenamente esos procesos.

Esta gente necesita que la muevan, necesita ajustar su vida de alguna forma. Es una edad muy difícil: se están haciendo adultos, no son adultos todavía, y la realidad es que es en el momento en el que van a tomar las decisiones más importantes de su vida. Y depende muy mucho de la formación, de la preparación no sólo técnica que tengan, para luego poder mantener su trabajo y su vida. Si me explico... muchas veces fracasan en el colegio, y los padres pueden no tener mucho interés por él. Posiblemente se podrá estar acostando a las dos, a las tres de la mañana, posiblemente se estará levantando a las once o a las doce del mediodía, posiblemente empezará a sentir un poco de asco de todo porque no hay nada que le motive, posiblemente eso le llevará a que se fume unos porros porque se siente bien y porque... un poco la obligación social y el compromiso de los amigos: la amistad pesa más que lo que le digan los padres... posiblemente empezará a dejarse de duchar, empezará a abandonarse. Posiblemente los fines de semana se vaya de discotecas y no regresará en todo el fin de semana a su casa, el lunes llegará y estará todo el día acostado... y seguramente empezará a beber alcohol en la discoteca, empezará a hacerse la primera raya y etcétera, etcétera. Empezará a cometer su primer delito, jugando romperá el cristal de un coche, mil cosas. Un Programa de Garantía Social, o un programa de actuación con chavales de edades entre los catorce y diecinueve a veinte años, que coja al chaval en ese momento, tiene la virtualidad de que, si se hace bien, introduces un poco al muchacho en ciertas pautas de comportamiento que le van a ayudar en su obligación. Nadie ha elegido cómo es el mundo, tú te metes en un mundo que ya funciona de una determinada manera: el hecho de que hay que ir al trabajo todos los días, no por cualquier cosa puedes dejar de ir al trabajo, el que hay que ser puntual, el hecho de que hay que tener una cierta higiene, el hecho de que hay que saber trabajar en equipo, el hecho de que hay que... mil cosas. Coger un autobús, saber lo que es un contrato... Es decir, cualquier tipo de programa que le esté presentando al chaval una pantalla de lo que es la realidad y que le está haciendo entrar en la dinámica de esa realidad, le está ayudando en su vida. Un Programa de Garantía Social, en ese sentido, para mí es el ideal. Y luego aparte, le enseñamos un oficio... fíjate qué bien. (E10-B610)

El mantener el puesto de trabajo exige no perder días, si pierdes días te vas a la calle. Y el taller a veces también sirve para eso... (E10-A512)

Los chavales cada vez vienen más infantiles, más niños y con menos problemas económicos. Pero creo que la realidad es que los programas son cortos y que deberían de tener una vertiente muy de dinámica, muy de prepararlos mucho para la vida. Yo a O le digo: ‘O, tenemos que hacer cosas que, aunque no estén en el proyecto... no aparecen... Tenemos que hablarles de sexualidad...’ Porque un handicap que tenemos en el barrio es que las muchachas de dieciséis años del barrio [...] se parten todo su futuro por quedarse embarazada. O sea, en el momento en que nos hemos descuidado ya llegan preñadas, y ya no podemos trabajar con ellas: ya se cargan de críos, se juntan con un chico del que se enamoran, el chico desaparece a los dos meses y se quedan ellas con el nano rodando... [...] Casi todas mis alumnas que han estado aquí con dieciséis años tienen tres hijos, dos hijos, y ya no puedes... no hemos podido hacer nada con ellas. ¿Dónde dejan al crío? O lo viven de una forma muy agobiante: el trabajo ya es un castigo, ya no es algo que me humanice y que me haga crecer como

persona. O tenemos que hablarles de higiene, decirles que se cuiden la boca, de alimentación, que no pueden almorzar bollycaos todos los días, ni bollos, que es que tienen que... 'Vamos a hacer una cosa de cuánto cuesta un bocadillo con una botellita de agua, y a verlo'. ¡Tanta coca-cola, tanta historia! Tenemos que sacarlos, que vean lo que es un ayuntamiento, que no saben lo que es un ayuntamiento. Tantas cosas que habría que... Un contrato, qué es un contrato... (E10-B638)

Quiero decir que es poco tiempo, que es poco adaptado a la realidad... o sea, que no enseñamos para la vida, sino que estamos enseñando para unos contenidos que tenemos que dar. (E10-B648)

Pero ese proceso hay que realizarlo, desde el punto de vista de GP, a través de actividades prácticas, y especialmente desde el aprendizaje del oficio, que motiva a los chavales, les abre perspectivas y les estructura personalmente. El motivo de la formación en jardinería se argumenta a través de las posibilidades de integración que este oficio abre: por ser un oficio con salida en el entorno del barrio –según un estudio previo realizado con el INEM-, por su utilidad social al intervenir en el contexto del barrio degradado y generar dinámica comunitaria (los chavales cuidan su entorno), y por su capacidad vertebradora de procesos de desarrollo personal.

Estamos hablando del hecho de que el trabajo, como elemento integrador a la sociedad y como elemento vertebrador un poco de tu vida... estamos hablando desde esa perspectiva. Porque la realidad es que o estudias, o trabajas, o a la calle. Estudiar, no quieres estudiar, no es una cosa... entonces ahí sí que está la realidad de decir: 'Oye, pues si no quiero estudiar tengo que hacer algo, no puedo estar ocioso'... porque la ociosidad es lo que mata muchas veces. (E10-B612)

Se hace un estudio así más fuerte con lo que es el INEM, se ve que va a haber a [...] largo plazo una serie de cualificaciones que van a hacer falta, entre ellos la de jardinería. El barrio es un estercolero... o sea, se ve que además se puede mejorar el medio en el que viven los chavales, se puede cambiar la dignidad de las personas que viven en el barrio mejorando su medioambiente. Vemos las condiciones extrarradio del barrio, vemos que hay urbanizaciones... y un elemento también importante parra mí es que la tierra, el agua y las plantas pueden ser un elemento vertebrador y estructurador de nuevo de la persona. Entonces ese conglomerado de cosas se fusiona y es por lo que decidimos empezar los talleres de jardinería. (E10-A262)

De hecho, es esa última clave la que entronca con lo que buscan los empresarios, según GP, que no es tanto unos conocimientos especializados, sino unos hábitos positivos interiorizados. Por ello es fundamental potenciar la adquisición de hábitos positivos como puntualidad, orden, asistencia, limpieza, trato correcto... hábitos necesarios para mantener el trabajo que encuentren y estructurar la vida de los chicos. Un aprendizaje que requiere insistir diariamente.

Porque, en un estudio que tenemos con empresarios, el empresario lo primero que te pone no es que te sepa llevar muy bien esta máquina o la otra. Te dice: 'Que sea puntual, que venga todos los días...' (E10-B612)

Hay que machacar que sean puntuales, para que cuando vayan a cualquier trabajo puedan... porque no es sólo encontrar faena, hay que mantenerla. Hay que saber... tu puesto de trabajo lo tienes que saber... hay que ser limpio, hay que ser... (E10-A506)

Y también por el hecho de decir: 'Hay que ser limpios, hay que ducharse, hay que hablarse con educación, hay que acostumbrarse a un horario, hay que comer a las horas que toca...' Ésa es una pelea muy fuerte de estos talleres, muy fuerte. (E10-A514)

c) ¿Qué integración?

El objetivo fundamental del proceso educativo en Llavors es, según GP, la integración de los jóvenes marginados; lo más urgente es el sacarlos de la marginalidad, que genera consecuencias desestructuradoras para los jóvenes. Y pretende hacerlo posibilitando un itinerario que se vertebra en torno al aprendizaje del oficio y la transformación del contexto de los jóvenes (promoción del barrio).

Cuando la Fundación nos llama como Cáritas, la realidad en principio es trabajar con los jóvenes del barrio, para sacarlos del mundo de la marginalidad a través del oficio, de la enseñanza de un oficio, y con esto promocionar el barrio, cambiar las condiciones que rodean un poco de marginalidad a este barrio... (E10-A262)

Todo ello es leído por GP como una tarea preventiva frente a la exclusión: el tejer una red de seguridad para los jóvenes vulnerables que ayude a integrarlos en la sociedad. Él considera que estos programas educativos evitan conflictos, dado que se previene la exclusión y sus consecuencias de inseguridad para los chavales y para la sociedad. Y él considera esto más rentable socialmente que otras políticas represivas de tipo carcelario. La cuestión se plantea en términos de “excluir” (quitar de en medio) o “integrar” (incluir en la dinámica común por la que se contribuye a la construcción de la sociedad).

Nosotros somos la red que evita la caída del chaval al suelo. O sea, nosotros evitamos el trallazo en la integración. (E10-B622)

Yo estoy seguro de que aquí se han evitado atracos, o violaciones, o asesinatos. Estoy seguro que se han evitado teniendo un chaval aquí... seguro, pero eso no lo puedo demostrar. Hay un estudio hecho, que estuvimos en Proyecto Hombre haciendo: un chaval en la cárcel cuesta cinco millones de pesetas al año, y nosotros en esta asociación por seiscientos mil pesetas hacemos que genere recursos a la Seguridad Social. Hay una miopía muy fuerte por parte de la Administración. [...] Lo que sí que sé es que muchos gobiernos, la gente que gobierna es miope... porque están haciendo labores policiales, están haciendo labores de prisiones, de vigilancia, más que labores preventivas. Pero es que, además, se demuestra con números. Entonces a mí me parece que es muy importante trabajar con los chavales que no han entrado en la formación reglada. (E10-B616)

Esa dinámica de integración supone plantear una alternativa a “lo escolar”. Por eso GP valora negativamente la posibilidad de encomendar los PGS a los institutos. Los jóvenes que acuden a este tipo de recurso parten de experiencias negativas previas que tuvieron lugar en el ambiente del instituto y con el mismo profesorado, lo que supone una barrera. Los profesores no suelen estar motivados y a menudo su dedicación al PGS es el resultado de un ajuste de plantilla. GP duda de su motivación para este tipo de trabajo, así como de su capacidad para aplicar la formación a la realidad. Asimismo se trata de ámbitos y personas muy ajenas al mundo de la empresa, a diferencia de entidades como Llavors, que tiene talleres y profesionales del oficio. En suma, se trata de entidades lejanas de la realidad de los chavales y de las empresas, lo que no parece lo más indicado para preparar a los jóvenes para el mundo laboral de modo que puedan integrarse en éste, ganarse la vida y ser rentables a las empresas.

Yo me he encontrado en cursos de los que hago a profesores de instituto que sobran, y que los van a reciclar haciéndoles PGS. Entonces yo me imagino a un alumno en un instituto que está hasta los huevos, que no va a clase, que considera que es un rollo... en el mismo espacio físico, y con el mismo profesor, o con otro que se haya encontrado... No sé, por lo menos aquí en LC no le veo... ¿Y cómo aplica un instituto lo que enseña a la realidad? Porque yo soy de una asociación, yo tengo aquí un taller montado después de muchos años, que está mejor montado que muchas empresas del sector, y

hacen trabajos, y trabajan... Eso, en jardinería, ¿cómo lo va a hacer un instituto? No lo sé. Yo vengo del mundo profesional, yo sé lo que es esa profesión [...] ¿Quién va a decir en un instituto 'Tú tienes que hacerme cuarenta plantas de poinsetia diarias o a la hora, porque es lo que es rentable para una empresa'? ¿O quién va a decir 'Tienes que hacerme doscientos metros cuadrados en una hora con la desbrozadora'? ¿O quién va a preparar al chaval para ser un trabajador que luego sea rentable en una empresa, o sea una persona que le sea válida a una empresa? (E10-B650)

Mi preocupación no es que lo tengan las asociaciones o no: mi preocupación es cómo se haga. (E10-B668)

Sin embargo, precisamente para posibilitar procesos de integración, sí que se plantea la necesidad de una estrecha colaboración entre las ESAL que gestionan este tipo de programas y los IES. En el caso de Llavors, existe un vínculo con la escuela, con la que se colabora activamente en la organización de aulas-taller y creando un enlace de cara a las adaptaciones curriculares. Se trata de preparar conjuntamente los itinerarios complementarios que sean convenientes para los chicos con más dificultades.

Ahora ya hay instituto y lleva funcionando tres años. Eso que hablábamos de los itinerarios de inserción... nosotros hemos llegado a entrar en la escuela a hacer aulas-talleres [...] Nos han dicho: 'Oye, que este chaval con trece años vemos que...' Y se crearon aulas donde el chaval, teniendo una adaptación curricular distinta a los demás... y ése ya sabíamos que iba a ser alumno nuestro, y ya venía preparado para entrar a los talleres. De hecho, aquí tenemos uno de esa generación, de la escuela, a quien no querían. Pasó al aula-taller dentro de la escuela: golpear, serrar... lo que fuera. Pasaba a los talleres, pasaba a inserción, pasaba a la empresa y ahora está... es casi un técnico de la empresa... (E10-A492)

Hay que "recoger" a los chavales, que tras esa experiencia de fracaso en la formación reglada necesitan vivir experiencias en positivo. En ese sentido, hay que construir un "entorno protector" que sea estructurante para la vida de los jóvenes, y que suponga una alternativa a la calle, que es sinónimo de desestructuración. De ahí su insistencia en que los programas no deberían dejar "tiempos muertos" en los que los jóvenes queden descolgados y, por tanto, al margen del proceso que se está intentando desarrollar.

A veces en esos dos meses a mí, que me conoce mucha gente, me ha salido faena y me he inventado un curso de perfeccionamiento de riego o de tal. Y entonces he cogido a los chavales, les he hecho ese curso, he sacado algo de dinero, les he pagado una beca o lo que sea... y hemos podido no tirarlos a la calle a ésos en dos meses, y poder empalmarlos con algo. (E10-A534)

Entonces yo decía a la asociación: '¿Por qué no hacemos un curso de perfeccionamiento de riego y lo que nos paguen lo destinamos a becas para los chicos, y así no los tiramos a la calle, no se van?' [...] Porque a veces tú sabes que PGS y TFIL llevan dos años que coinciden, que se solapan, pero antiguamente no: podían pasar dos o tres meses en los que tenías que tirar a los chicos, y luego rescatarlos otra vez. Y es muy difícil, habiendo trabajado con un chaval, volverlo a sacar... Entonces hacíamos películas para que esos dos meses los tuviéramos... [...] Siempre ha sido buscarnos un poco la vida para que no haya parón. (E10-A542)

Bueno, yo creo que sobre los Programas de Garantía Social, o sobre como se quieran llamar... el hecho de que haya un colectivo de chavales jóvenes que fracasan en la formación reglada... creo que es necesario recoger a ese tipo de gente, sobre todo en barrios difíciles o de acción preferente. Porque lo próximo de esos chavales es la calle, y la calle todos sabemos lo que supone. (E10-B610)

Si el trabajo es el elemento vertebrador de la vida e integrador en la sociedad, la ociosidad aparece como la clave de la desestructuración. Por ello, el proceso educativo en Llavors se articula en torno al trabajo, que -desde el punto de vista de GP- humaniza,

dignifica, libera y ha de ser un elemento de desarrollo personal. Aunque él es consciente de que a menudo uno no puede hacer lo que le gusta, y las condiciones muchas veces convierten la experiencia laboral en algo alienante. Pero insiste en que desde fuera, desde “el margen”, no se puede cambiar el sistema. Para cambiar esas condiciones, hay que hacerlo desde dentro: es decir, desde una posición integrada en la dinámica social. Él asume que su labor es la integración de los chicos para que luego, desde dentro, ellos puedan cambiar las cosas: “meterles en la realidad” para que usen las herramientas de ésta para cambiarla –como, por ejemplo, sumarse a la lucha sindical-.

Estamos hablando del hecho de que el trabajo, como elemento integrador a la sociedad y como elemento vertebrador un poco de tu vida... estamos hablando desde esa perspectiva. Porque la realidad es que o estudias, o trabajabas, o a la calle. Estudiar, no quieres estudiar, no es una cosa... entonces ahí sí que está la realidad de decir: ‘Oye, pues sí no quiero estudiar tengo que hacer algo, no puedo estar ocioso’... porque la ociosidad es lo que mata muchas veces. (E10-B612)

Yo a los chicos les digo muchas veces: ‘Mirad, yo no estoy de acuerdo con lo que os estoy diciendo: yo soy consciente de que no es tan maravilloso y tan bonito. Yo sé que el trabajo me humaniza, que hay que hacer lo que a uno le gusta, yo sé que hay que... que el hecho de crear con tus manos, de comer el fruto de tu trabajo, es algo que te dignifica, que te hace libre... Pero luego las condiciones, muchas veces, no son las buenas y vas a trabajar en un sitio en el que no estás... Pero desde fuera no se puede cambiar nada. Es decir: nosotros, aquí en LC, somos los marginados. ¿Y qué es ser marginado? ¿Qué es el margen? El margen es, cuando tienes algo escrito, lo que está apuntado fuera de lo escrito. Y desde fuera no se cambia la realidad. Yo os tengo que meter en la realidad. Y desde ahí están los sindicatos, y está la gente que lucha... ahora mismo la gran lucha es las treinta y cinco horas semanales. Pues meteros ahí y a luchar ahí, y ya está. Es decir... cambiar las cosas’. (E10-B733)

El proceso de integración requiere trabajar con los chicos a diferentes niveles. Un primer paso es la formación; el segundo es el apoyo en el proceso de búsqueda de empleo, que GP llama “programa de inserción”; y el tercero es la creación de empleo protegido –sea a través de convenios con la Administración local, sea mediante empresas de inserción propias-. Estas iniciativas representan diferentes niveles de “protección” ante diferentes niveles de problemática.

La casa es formación... nos damos cuenta de que no es suficiente, que tenemos que hacer algo más: creamos inserción, donde el chaval que acaba todos los días viene a leer el Trajín, a hacer currículum, a renovar, a visitar... Vemos que es insuficiente, y decidimos que hay que crear puestos de trabajo para ciertos chicos que no van a encontrar nunca trabajo. Y a nosotros nos pilla en ese momento de decir: ‘Vamos a crear empresa’ [...] Entonces creamos una primera empresa gerente que se llama INSERT [...] Creamos INSERT, que va a ser una empresa gestora de pequeñas empresas que generen puestos de trabajo para los chavales. (E10-A374)

Especialmente significativo es el planteamiento que hace GP –y también Llavors como entidad- acerca del empleo protegido. Dada la desestructuración e inmadurez de estos chicos, la realización de estos procesos requiere articular recursos que vayan más allá de lo formativo, se vinculen más al mundo de la empresa y permitan una experiencia laboral acompañada (“al final tienes que crear empresas”). En ese sentido, GP insiste en la importancia de potenciar la formación de “empresas de inserción” por ser un ámbito innovador en el terreno de la inserción laboral. En dichas empresas de inserción, los jóvenes que nadie coge para trabajar pueden contar con el apoyo de los “trabajadores acompañantes”. Éstos responden a un planteamiento diferente al de las empresas normales: además de ser trabajadores en el oficio de que se trate, cumplen una función educativa, dedicando tiempo a los trabajadores en proceso de inserción, compensando su déficit de productividad o ayudándoles a mejorar en su trabajo. Y esto, si bien es una carga para la

rentabilidad inicial de estas empresas, es lo que posibilita el que los chicos que tienen más problemas puedan desarrollar un proceso de integración.

Te explico: la puerta de entrada es formación. Los hijos que entran por la puerta son hijos de la casa, y hay que darles una respuesta [...] Los hijos que salen de formación y encuentran faena, un beso y de categoría [...] ¿Qué pasa con los que no? Inserción. Pues se crea inserción. Los que encuentran trabajo en inserción, de categoría. Pero ¿qué pasa con los hijos que no encuentran faena? Que al final tienes que crear empresas. (E10-A404)

Como asociación y desde la generación de INSERT, que es la macro-empresa, se decide crear otra empresa de jardinería que es JADINSERT, que es ésta que hay aquí, y una empresa de mensajería que ahora mismo tiene veintitantos trabajadores. (E10-A400)

Una es un centro especial de empleo [...] La de mensajería, disminuidos físicos y psíquicos... en mensajería tenemos mensajería portuaria, tenemos la primera empresa en Valencia de mensajería en bicicleta y ahora estamos abriéndonos a la distribución, y ahí hay veintitantos trabajadores, cuando nació con cuatro [...]. JADINSERT es una empresa normal y corriente, una S.L. me parece que es. (E10-A426)

Las empresas pretendemos que sean rentables desde un principio, lo que pasa que el planteamiento es muy distinto a como se monta una empresa. Nosotros desde un principio queremos que haya educadores acompañantes [...] Y eso hace que haya una carga que tiene que soportar la empresa que no es rentable, que desde un principio no es rentable hasta que no pasa un tiempo... Pero la figura del educador acompañante, que es un trabajador pero que es un educador, no queremos que falte, ya que él pierde el tiempo que haga falta con quien sea porque tiene un problema... (E10-A456)

Ese énfasis en las empresas de inserción, incluso en la manera en que GP habla de las cooperativas, incide en que deberían abrirse a los jóvenes con más dificultades, como los que salen del PGS. Así incorporarían la sensibilidad ante la exclusión y apoyarían los procesos de inserción. Se trata de una crítica al modelo cooperativo cerrado sobre sí mismo (“que no sea algo cerrado, nuestro”), como mera forma de propiedad. Esta tensión que aquí se adivina quedó ya planteada en el análisis de Castel (1997) sobre las transformaciones de la “cuestión social”: los modos de propiedad cooperativos suponen una alternativa social al capitalismo en la época del salariado; pero, en la medida en que la exclusión de trabajadores se agudiza, se introduce la cuestión de la inserción (protección), que no plantea una alternativa al sistema sino más bien unos cauces correctores que ayudan a la incorporación a ese sistema de aquellos que están en situación de riesgo. La cuestión, en fin, es dirimir entre dos opciones interpretativas: una, si GP está enfatizando ese cambio como deseable, y entonces sería más positivo generar procesos de inserción que potenciar el modelo cooperativo; dos, si preconiza una síntesis de ambos, dando pie a un enfoque cooperativo que asuma algún modo de discriminación positiva de cara a la inserción (o integración, en tal caso).

Todos hablábamos el mismo lenguaje, pero no todos entendíamos lo mismo. Lo que era mentalidad de cooperativa, al final, nos damos cuenta algunos de que no existe: que hay gente que va por otro lado y que no es ni mejor ni peor que nosotros. [...] Incluso que chavales que vayan acabando y que demuestren una cierta preocupación por el tema, que manifiesten un compromiso, puedan llegar a formar parte de esta cooperativa. La idea es que esta cooperativa no sea algo cerrado, nuestro, sino que se abra a mucha más gente que luego... (E10-B266)

[¿Está afiliado a un sindicato?] No, sí que se lo he explicado a los chicos lo que es y que tienen que apuntarse, pero... (E7-B578)

2.11. Análisis del caso E11: RG

RG tiene 35 años y vive sólo en Valencia. Hijo de un empleado de banca y de una ama de casa, tiene un hermano, licenciado en historia y profesor. Estudió en colegios privados. No fue muy buen estudiante, aunque se considera un gran lector, leyendo con gran interés a autores como Fromm a los 14 años. A sus lecturas atribuye buena parte de sus ideas sobre la vida y sus inquietudes. Mientras que su otra gran influencia viene de la mano de sus experiencias de voluntariado en diferentes instituciones, tanto de carácter más asistencial, como reivindicativo. Sus inquietudes le orientaban a estudiar trabajo social, pero ante la incompreensión de su familia –que no lo veían como una profesión- se decide a estudiar derecho. Tras siete años abandonará la carrera sin finalizar. Y después de un tiempo de reflexión en que comienza a trabajar para una ONG, se decide a estudiar trabajo social, donde descubre su verdadera vocación. Diferentes experiencias de voluntariado y como asalariado marcan una trayectoria con una alta movilidad. RG ha cambiado mucho de trabajo, y valora esa movilidad desde una crítica a las condiciones de trabajo que se ofrecen en las asociaciones, que le ha llevado a experimentar su proceso como un callejón sin salida: tanto por lo que se refiere a la precariedad en los contratos y salarios, como a la fragilidad de las entidades que impide una adecuada estructura de apoyo a los profesionales, que –como le ha pasado a él en Llavors, con la que ha decidido no renovar su contrato como maestro de básica- se queman al trabajar con población muy conflictiva. Porque la experiencia laboral de RG se mueve en la tensión entre dos polos: el sentido de la labor y la calidad de sus condiciones.

2.11.1. “Trabajar como quieres que sea tu vida”

El discurso de RG muestra un panorama contradictorio, que enfatiza por un lado la coherencia vital en torno a determinados valores y el trabajo como medio de ponerlos en práctica, pero muestra, por otro lado, una inseguridad en sí mismo y una dificultad para reaccionar ante situaciones conflictivas que le llevan a intentar separar el trabajo del resto de la vida.

Además, el proceso vital que describe RG se caracteriza por la búsqueda, casi en solitario, de un “lugar vital” en el que encajar las propias inquietudes sintiéndose a la vez protegido, así como la búsqueda de una mayor estabilidad personal.

a) Proceso personal y búsqueda de sí mismo

El relato de RG nos describe una historia de búsqueda personal: un proceso vinculado a su inseguridad personal, que empieza en la adolescencia y que aún no ha acabado. Desde muy pronto –y gracias a determinadas lecturas y experiencias- RG parece tener claro “su sueño”: es decir, intuye cómo le gustaría que fuera su vida, en el sentido de qué valores le gustaría incorporar a la misma. El problema parece surgir con las mediaciones en el ámbito de lo laboral: encontrar un cauce que respondiera a esos valores y que respondiera a su vez a las aptitudes e intereses de RG.

Ese proceso, además, nace contra corriente, lo que pone a prueba la seguridad e independencia de RG. Es decir, lo que le interesa –su vocación por el trabajo social- no es visto por su entorno como una profesión real –“no eran profesiones”-, y eso implica que se encuentre con una importante resistencia familiar. Es ese “ambiente” el que le induce –no mediante una presión explícita, sino haciéndole “sentirse extraño”, es decir, activando su inseguridad y dependencia personal- a cometer lo que él calificará como “error”: estudiar Derecho.

Bueno... el entorno así un poco familiar, en principio, no favorecía el tema ni educativo ni social. Porque mi padre era... mi padre es empleado de banca. Y mi hermano [...] es maestro. Maestro, y luego hizo historia. Quiero decir que no era tanto desde el tema de ONGs, desde el tema de educación no formal... no era tanto ese tema. Era una educación más formal. [...] Incluso había una cierta resistencia, porque todo eso sonaba como extraño, como... ésas no eran las profesiones, porque en aquel entonces no eran profesiones [...] que llevarán a nada. Y había incluso una cierta resistencia... a veces importante. (E11-A6)

Sí, bueno, el tema de empezar a estudiar, que ya empecé cometiendo mi primer grave error, que no empecé haciendo Trabajo Social, cosa que yo quería hacer, sino que me metí haciendo Derecho... estuve mucho tiempo haciendo Derecho. (E11-A14)

Fue por ambiente familiar, aunque tampoco es que pueda decir que fuera una presión directa. O sea, me lié yo solo. No, no puedo tampoco echar la culpa... Sí que en el tema del ambientillo a lo mejor sí, pero fue una metida de pata propia de... (E11-A20)

A lo largo de los siete años en que estudia Derecho –estudios que dejará sin finalizar- va realizando un proceso personal que le hará cambiar su decisión y que se desarrolla al hilo de sus experiencias de voluntariado en ONG y, de manera especial, de determinadas lecturas que serán para él como una referencia.

Estuve muchos años. Yo no sé si estuve... puede ser que siete años [...] Acabé los tres primeros cursos enteros, y cuarto y quinto... en quinto creo que tengo cuatro aprobadas, y de cuarto... (E11-A80)

Yo, ese momento, ya lo había visto [*que el Derecho no era lo suyo*], lo que pasa es que yo no tenía la independencia suficiente, familiarmente y personalmente (E11-A86)

Lo que pasa que, claro, yo me vendía también la moto diciendo que el Derecho... pues bueno, la función social del Derecho, tal. Y que aplicar el Derecho, pues sí que me podría gustar, cosa que podría ser cierta. Pero... pero claro, luego hay un momento que aquello ya pasaba a [...] era arrastrarme penosamente (E11-A90)

En ese sentido destaca su interés por lecturas que le ofrezcan “una perspectiva” y que le ayuden a entender sus experiencias -lecturas filosófico-religiosas- y, a raíz de sus experiencias laborales, a profundizar en sus conocimientos técnicos. Por ejemplo, ante sus dudas por la experiencia en Llavors, busca conocimientos en lecturas especializadas – análisis y tratamiento del conflicto en el aula- mediante las que trata de comprender sus fallos para mejorar. De modo que, una vez comprende lo que ha sucedido y las formas en que debería haberlo afrontado, se anima a seguir en esta área de trabajo. Todo ello transmite una imagen de “autodidacta” –al margen de la educación formal- que busca respuestas en los libros a las preguntas que ha vivido en la experiencia real: “Yo siempre he leído mucho fuera”.

En ese proceso de búsqueda se unen la “búsqueda de sí” –la definición de sus ideales, su perspectiva, el “modo en que quiere vivir”- y la definición profesional –sus aptitudes y conocimientos técnicos-. Cuestiones ambas que han de vincularse luego a las posibilidades existentes en el mercado laboral, ya que de lo que se trata es de encontrar un

puesto de trabajo que responda, en lo posible, a todo ello. Este proceso aparece descrito como vivido de manera personal, aunque en un momento se comenta la aparición de un grupo con el que sintonizaba.

Siempre he sido regular estudiante. Lo que ocurre es que yo siempre he leído mucho fuera. Entonces yo, ya desde adolescente, leía muchísimo fuera y yo siempre me he dicho a mí mismo que donde aprendí... Yo, del colegio, la verdad es que sacaba muy poco [...] Y yo donde creo que he aprendido ha sido en esas lecturas que... Era fan absoluto de Erich Fromm [...] Me he leído y releído millones de veces a Fromm en aquella época. Y más la época de la adolescencia, que te marca mucho... (E11-A26)

En el colegio no le saqué tanta punta al tema. Yo le saqué más en esas lecturas: revistas que también me gustaban mucho, por ejemplo 'Cruz Roja'. Hubo una época que era la revista 'Muy interesante'. Entonces era todo eso, todo eso era... pero todo un poco solo. (E11-A38)

Estaba el libro en casa, y me lo leí y no lo entendí, y dije: 'Pero dice cosas chulas'. Y volví a leerlo, no lo entendía, y volví a leerlo hasta que entendí. O sea, recuerdo ese momento en el que digo: 'Hostia'. Eso que le coges ya el lenguaje al libro. Entonces, a partir de ahí, me gustó mucho y empecé ahí a consumir libros de Fromm a saco. (E11-A44)

[*El proceso lo vivía*] básicamente por mi cuenta, pero luego hubo un grupo que descubrí en Gandía (E11-A70)

En cuanto a las experiencias que orientan su proceso, se menciona especialmente su interés desde joven en temas de voluntariado y misiones -“desde segundo de BUP yo ya estaba muy metido”-, especialmente en el tema de los derechos humanos, vinculándose a alguna entidad que le mantenía informado -de nuevo la importancia de lecturas de referencia-. Ese interés se concretó en diferentes experiencias, de la que destaca la de Fontilles, definida como “experiencia iniciática” de voluntariado, así como la que derivó en una actividad laboral centrada en la coordinación del voluntariado de Afany. Es decir, el voluntariado fue su iniciación en el mundo de la educación social, lo que le marca mucho y él valora positivamente.

Lo que pasa es que estaba de voluntario, y estar de voluntario pues ya... Toqué Fontilles, que fue la primera experiencia de voluntario que tuve. De ahí ya me metí en Cruz Roja, también tuve una experiencia muy buena dos años. Y luego de ahí me metí en 'Voluntariado Proxem'. Y a partir de ahí me dieron trabajo (E11-A46)

Yo el tema del voluntariado y el tema, por ejemplo, también de misioneros y tal... todo ese tema ya desde muy joven, yo creo que segundo de BUP... Es todo un arrastrar... leer, leer, leer... y algunas cosas puntuales, que la primera es lo de Fontilles. Lo que pasa es que el primer año no me dejan en casa, tal [...] Entonces, ya desde el instituto... y pronto, en segundo de BUP yo ya estaba muy metido. (E11-A60)

Bueno, conocía... pues estaba al tanto de Amnistía Internacional, estaba al tanto de una asociación... hostia, ahora no me acuerdo. Hubo una que también me marcó muchísimo, que se llamaba Misión de Derechos Humanos de Guatemala. Y Radio 3, que en aquella época también era muy referente para mucha gente, tenía programas muy interesantes. Entonces hubo un programa que hablaron del tema y tal, y mandé... pedí información. Y a partir de entonces me mandaron semanalmente unos boletines informativos bestiales y súper interesantes. Pero semanalmente, semanalmente. Y era la época en cuando estaba todo el tema de los desaparecidos en Argentina. Eso mismo estaba pasando en Guatemala, pero no era tan conocido porque era un país más pequeño... (E11-A68)

Luego me dieron lo de Afany, unas horas, pero con eso ya... [...] En Afany fue porque yo ya llevaba dos años de voluntario. Estaba en el área de promoción educativa, eso es que nosotros lo que hacíamos era... dábamos clases a los chavales para luego llevarlos al CEVEAD, que ahora ya no existe, el Centro Valenciano de Educación a Distancia, y preparábamos el Graduado. Lo que me ofrecieron luego fue llevar el grupo de voluntarios que hacía eso. (E11-A200)

El tema del voluntariado es un tema precioso, me gusta mucho el tema del voluntariado. Yo de eso tengo un recuerdo muy bueno. (E11-A222)

Los puntales de Fontilles... lo que pasa que el de Fontilles, yo lo repito mucho, para mí fue algo inicial. Fue algo inicial. Para mí vitalmente fue muy importante. Y eso... tenía una edad, allí habían voluntarios de Barcelona, tal. Para un chaval de cierta edad es... Ay, yo tengo un recuerdo precioso. (E11-A356)

Estuve de voluntariado en Proxem, pero luego la otra experiencia preciosa para mí, lo que fue también soberbio, es el tema de cuando yo llevaba el tema de voluntarios. (E11-A362)

[Voluntariado en Cruz Roja] Ayuda a domicilio: iba a casas de ancianos y, en concreto, pues pequeñas compras, salir a pasear... Pero durante un tiempo estuve trabajando en ayuda a domicilio. (E11-A368)

Por lo que se refiere al resto de su formación, estudia Trabajo Social, destacando que estos estudios le dieron “una perspectiva”, especialmente por realizarlos siendo más mayor y a la vez que trabajaba en ese mismo ámbito -aprovechaba más las clases-. Su valoración – que percibe como diferente de la de sus compañeros de estudios- no es muy crítica, poniendo la clave de su aprovechamiento en el estudiante: “si quieres aprovecharlo, puedes sacar cosas útiles”. Además de esa “perspectiva” u “orientación general del trabajador social”, menciona como temas relevantes aprendidos lo que se relaciona con el análisis de la realidad, la definición de objetivos, la evaluación... Pero sin profundizar en ello.

Hasta que por fin ya tuve un poquito de razón, y lo dejé. Y además de que ya llevaba tiempo trabajando en el tema social... Y ya volví a lo que de verdad tenía que haber hecho desde el principio, que era Trabajo Social. (E11-A14)

No, es que la diferencia era abismal. Derecho... desde el trato de los profesores hasta el contenido, pues... Porque en Trabajo Social... en fin, uno no estudia mucho, la verdad, pero sí que te da una perspectiva. En Derecho yo estuve mil años, y yo de allí no saqué nada. Lo único que saqué es un poco de vocabulario. Bueno, y ejercitar la memoria. Pero Trabajo Social no, Trabajo Social por lo menos te da una perspectiva: sales un poco diferente, por lo menos estás tranquilo. Luego... yo también ya estaba trabajando, era un poco más mayor... y eso me servía para aprovechar más las clases. (E11-A110)

Hombre, había cosas que no... Pero yo, por ejemplo, en ese sentido oigo muchas críticas de gente... de otros compañeros que también estaban estudiando y estaban trabajando, y decían que lo que se hacía allí no tenía mucha conexión con lo real. Yo no lo vivía tan así: yo lo vivía más en que, si yo quería de verdad aprovechar eso, de ahí se podía sacar. Hombre... desde luego hay gente con la que no estás de acuerdo, hay... Pero, como marco general, yo sí que lo veía bien. Igual muy bien no, pero bien sí. (E11-A118)

Pues, hombre, yo creo... pues, por ejemplo, la actitud del trabajador social yo creo que estaba acertada, en cómo consigue reflejarlo. Luego pues... ¿en qué más se puede concretar esa sintonía? Pues hombre, todo el tema de... hasta cierto punto el tema del análisis de la realidad, el tema de plantear los objetivos, el tema de evaluar... (E11-A120)

En su formación posterior enfatiza el valor de los cursos de tipo “técnico”. Pero sobre todo habla de su autoformación –“la formación que yo me trabajo”-, que se desarrolla, como hemos mencionado, a partir de lecturas –hábito personal- de tipo técnico y práctico de cara al trabajo, siempre desde la experiencia y necesidades del día a día –por ejemplo: análisis y modos de intervención ante el conflicto en el aula: disciplina, habilidades de comunicación...-.

Cuando estaba en Cruz Roja hice el curso de voluntariado de la Cruz Roja; luego en Proxem también, varios cursos, varios. Y luego, ya... Bueno, también hice uno relacionado con Derecho antes. Sí, eran de tipo técnico, sí. Y, de hecho, mi... la formación que yo también me trabajo es también mucho... técnica y, hasta cierto punto, a veces práctica. (E11-A138)

Es que, claro, en el caso del educador social es muy... es decir, se vive mucho qué hacer ante el conflicto, cómo reaccionar ante el conflicto... El tema de la disciplina en clase, el tema... todo eso. El tema de habilidades de... el ‘mensaje-yo’, el cómo... bueno, todo esto. A mí todo [...] habilidades de

comunicación. Todo esto, que es algo que en el día a día sientes que se necesita mucho, y que en la carrera a lo mejor no está tan trabajado. Que, por otro lado, a lo mejor quien se lo tiene que trabajar es cada uno ya en su puesto de trabajo. Y a mí... los cursos y la formación personal con mi trabajo va más en esa línea. (E11-A140)

Sí, bueno, yo es que tampoco he perdido lo que... esa... de leer y tal, yo nunca lo he perdido. Ahora va más orientado un poco igual a lo que es el trabajo... o bueno... o también pues otros aspectos, de temas así más de fe y tal... Eso son un poco las líneas. (E11-A146)

También lee en clave de aprendizaje su experiencia de trabajo precario en el ámbito de la educación no formal. Si bien ésta tuvo lugar en una entidad que mantenía al personal en condiciones muy precarias –para “malvivir”–, también era muy buena en su labor -animación y organización de actividades con chavales-.

Encuentro una empresa por ahí que se llama AC y que te pagan cuatro mil pesetas el día en que te llamaban. Es de actividades escolares, de tiempo libre. Entonces voy allí algún día, malvivo con eso. (E11-A96)

No, están muy bien organizadas, están muy bien organizados. Éstos de AC son buenos para aprender, porque lo tienen bien montado. No es tanto educar, sino es distraer y... bueno, bien, lo tienen muy bien montado. Y saben. (E11-A174)

Para aprender animación era muy bueno. Y luego para aprender también cómo montar una actividad con chavales. O sea, que para eso era muy bueno. Yo la valoración que hago nefasta es en el tema de tomadura de pelo laboral. No, estuve... además que ganaba cuatro duros, que no... Te daban cuatro mil pesetas, y te tenían que pagar la comida y decías ‘Bueno, en fin...’. Pues... [risas] casi te salía más caro ir. (E11-A190)

b) El sentido del trabajo: entre la coherencia y la búsqueda de estabilidad

Para RG el trabajo es algo muy relevante, que ha de tener “sentido” y “ser útil”. Por un lado, el trabajo aparece en su discurso como cauce de los ideales que él quiere asumir –solidaridad, coherencia, felicidad...-. El trabajo es un espacio privilegiado para llevar adelante los propios sueños, para hacer lo que quiere hacer en su vida, para llevar a la práctica lo que piensa. En ese sentido habla de coherencia entre el trabajo y la vida –“vivir el trabajo como le gustaría que fuera el resto de su vida”– sin que ambos espacios aparezcan como compartimentos estancos. Por ello afirma que le cuesta pensar en tener un trabajo “tipo funcionario” y por las tardes actuar al margen de ese trabajo para realizar esos ideales –hay otras cosas que hacer, por eso es mejor que el trabajo permita conjugar el ganarse la vida con el llevar adelante esas ideas-. Sin embargo, su discurso se mantiene en un plano superficial en lo que se refiere a qué valores e ideales son aquellos con los que desea ser coherente. Traza un panorama difuso que se vincula a lo alternativo, al discurso progresista de la solidaridad. Pero sin analizar qué implica eso realmente en su vida. En cualquier caso, ese “modo de vida” que él quiere mantener está vinculado con lo que él llama “el mundo de lo social”, lo que a su vez se relaciona con sus inquietudes de fe. Es decir, cuando habla de una forma de vida “un poco religiosa” está vinculando sus ideales a un modelo ético religioso, que se describe desde la articulación entre lo cívico y la experiencia inspirada. En ese sentido, parece vincular su discurso a nociones de corte “existencialista” que secularizan el orden inspirado y lo articulan con el cívico. Dicho de otro modo, en el discurso de RG confluyen elementos de la búsqueda de la experiencia personal del “artista” inspirado con elementos propios de la experiencia trascendente del “santo”, y ambos se relacionan con la necesidad de desarrollar un “trabajo de sí” como clave para realizar una contribución social significativa o con sentido. Todo ello constituye

un discurso muy totalizador desde el que RG narra su biografía, que pivota sobre experiencias puntuales y lecturas clave, pero encontrando dificultades para articularlo como descripción de su estilo y medio de vida. En ese sentido, al final –como veremos más adelante- parece tener que recurrir a claves de otros órdenes a la hora de justificar su experiencia en determinados ámbitos que no es capaz de vincular al discurso general mencionado: claves domésticas al hablar de la relación con los chavales, industriales al referirse a las condiciones laborales o a las técnicas con que garantizar una intervención educativa eficaz.

Todo forma parte de eso, de cómo uno quiere vivir. En ese sentido forma parte, es todo un poco... pues eso, es todo una cierta unidad en ese sentido. (E11-A386)

Para mí el trabajo es algo... el trabajo es muy importante. Hombre, yo supongo que... es que yo sí que lo veo como importante. También es verdad que en la vida, yo qué sé, que te gustaría hacer ciertas cosas y luego no las haces. A nivel de cómo piensas y cómo te gustaría actuar, y cómo tal. Creo que un espacio privilegiado para hacer eso, todo eso que piensas, todos esos ideales, está en el trabajo. Pero esa historia de decir 'Yo trabajo de funcionario, y luego por las tardes me voy a dedicar a no sé qué, no sé cuántos', creo que es difícil. No por nada... pero es que resulta que por la tarde tienes que hacer cosas. Entonces... en cuanto al trabajo, me gustaría poder por lo menos vivirlo como me gustaría, que todo el resto de mi vida fuera... Igual es pedirle demasiado al trabajo, pero es lo que me gustaría. (E11-B417)

A mí una cosa que me sirve... pero es poesía pura y ya está... es una forma de vida que tiene algo que ver con lo religioso. Una forma de entender la vida de una manera un poco religiosa. Pues eso, una cierta actitud de... bueno, diríamos algo por ahí. Podría ser parecido a decir una forma de vida un poco poética... o sea, que sería sinónimo. No lo sé... Hombre, yo creo que coincido en que toda esta gente queremos vivir de una manera determinada, en donde nuestros valores tengan una importancia, porque si no vivimos esos valores no acabamos de sentirnos del todo a gusto. Todos sabemos cuál es nuestro sueño... cuál es nuestro sueño de vida. Y creo que nuestro sueño de vida sería parecido. Y, dentro de ese nuestro sueño de vida, una de las cosas sería vivir como pensamos. Y algo de eso tiene que ver con toda la gente que te he contado. (E11-B533)

Y pienso en el tema de la coherencia, eso de vivir como uno piensa. Porque nosotros pensamos mucho, y luego te das muchas patadas... eso no te deja bien. Eso de vivir como uno piensa, el tema de la coherencia, es importante. Pero a la vez, por lo menos en mi caso... o sea, el tener un mapa y un esquema está muy chulo y muy interesante, pero ojo también... (E11-B543)

Es que, claro... el tema un poco de la solidaridad. (E11-B547)

En cualquier caso, el valor que más repite es el de “crear”, entendido en un sentido amplio -crear arte, relaciones, hijos, familia, educar... todo eso “es una misma cosa”- y desde una perspectiva “mística” -“sacar de sí”, generar algo nuevo, que antes no existía- que tamiza lo que podría ser una perspectiva industrial -crear como “hacer” y desarrollar potencialidades-. Desde su punto de vista, el trabajo es un sitio -no el único- donde uno puede “crear”.

¿Esa forma de vida? Pues no sé, trae... es que estoy buscando algo más global. Esa forma de vida... No sé, tiene que ver con... a lo mejor con crear. A lo mejor con crear. Es una forma de vida en que permita crear... Y crear eso... Crear. (E11-B543)

El tema de crear para mí también es un concepto clave: crear artísticamente, crear relaciones, crear... no sé, con una persona a la cual te trabajas, que en este caso puede ser tu pareja, pueden ser tus hijos... crear un libro, crear... Para mí esa palabra... ahí hay mucho, y se concreta en muchas cosas. Todo eso es una misma cosa, todas esas cosas parciales. Porque yo creo que eso nos hace felices. (E11-B549)

Yo creo que el trabajo puede ser uno de los sitios en donde más puedo crear, y en ese sentido sí [...] Lo que ha sido este año no, pero si miro a largo plazo... No puedo decir tampoco un no rotundo. Crear también tiene sus partes de dolor, el dolor también forma parte del proceso. Si yo, por ejemplo, lograra un día que chavales... transmitirles algo, este año malo sería parte del proceso. (E11-B561)

Es esa definición de ideales lo que le une a sus redes de contactos –por ejemplo a quienes acude para buscar trabajo-. Son grupos y personas que siente como referencias cercanas y que se mueven en el ámbito de lo social –donde tiene “bastante gente conocida”-, bien en las entidades en las que él ya ha trabajado, bien en entidades religiosas que tienen un componente social. Es relevante considerar que lo que más le une a estas personas es la sintonía personal e ideológica, por encima de las claves profesionales o laborales. Lo esencial es que con ellos comparte una forma de entender la vida, que es lo que hace que se dediquen a labores sociales: “queremos vivir de una manera determinada”, “cumplir nuestro sueño”, “vivir como pensamos”.

Llavors fue que... pues eso, vas diciendo a amigos: 'Oye, si te enteras de algo, si te enteras de algo...' Entonces hubo gente... uno que estaba en Proxem estaba trabajando en Llavors, entonces mandé el currículum y un día me llamaron y me dijeron que me habían cogido. Y así fue. Entonces fui allí y en nada... la semana siguiente ya empecé a trabajar allí. (E11-A308)

Toda la gente que conozco, que es bastante, y que está metida en tema social, pues ahí también estoy diciendo... (E11-B487)

Bueno, un poco básicamente de los tres sitios en que he trabajado: Afany; un poquito... poco, pero algo, en la resi; y luego en Llavors, porque ahora acabo de dejarlo. Luego también un poquito el ámbito de gente de CVX... yo creo que son esos cuatro ámbitos. Y luego un grupo de gente también de la época de Proxem, que estuve un tiempo a ver viendo si entraba o no entraba, y ahí también tuve mucha relación con... Hay mucha de esa gente que se dedica a lo social. (E11-B511)

¿Profesionalmente? Yo lo señalaría más como más el tema de amistad y tal. No tan... Hombre, algo... pero no, no tanto: yo centraría más en el tema de la amistad. Hombre, sí que compartimos una forma de entender igual la vida y todo eso... en ese sentido. Y por eso estamos muchos trabajando en el tema de lo social y tal, pero más... la afinidad vendría más por lo personal que por el tema laboral. (E11-B525)

Sin embargo, ese planteamiento que vincula trabajo y “vida” se contradice con su discurso acerca de la necesidad de mantener por separado trabajo y experiencias de voluntariado. Este surge como respuesta a la precarización de las condiciones laborales de los trabajadores de las ONG, que asumen la necesidad de trabajar “más allá de lo contractual” –es decir, dedicando parte de su tiempo como voluntariado- como algo propio del trabajo en estas entidades, dada la naturaleza altruista de éstas. Más allá de la cuestión de la precarización e intensificación que todo ello conlleva, cuestión de la que hablaremos más adelante, este discurso acaba con la conclusión de que RG prefiere trabajar en una entidad y realizar un voluntariado en otra distinta –al menos afirma estar planteándose así: “si trabajo en un sitio, el voluntariado lo hago en otro”-.

En ese sentido, su nivel de implicación en Llavors se limita explícitamente a lo que requiere su trabajo –y básicamente a lo estipulado en su contrato-, ya que ha querido separar ámbitos. Afirma, en ese sentido, que es importante delimitar la jornada laboral, aunque sin rigidez. Y, sin embargo, manifiesta que, por otro lado, quiere retomar su voluntariado: “volver a estar en algo”. Un planteamiento según el cual parece que el “trabajar en lo social” no cuenta como “estar en algo”: una cosa es el trabajo y otra el voluntariado, ya que la dimensión de gratuidad que se vincula con el voluntariado es difícil de articular en un espacio laboral. Esto, no obstante, no fue así siempre, ya que cuando trabajó en Afany sí se implicó en la marcha general de la entidad al pasar de voluntario a trabajador –“para adaptarse al grupo que llevaba Afany”-.

Bueno, cuando era sólo voluntario sí que nos ofrecían un poco entrar más. Yo no lo aprovechaba tampoco, porque no... Creo que también porque yo era joven y no sentía necesidad. Ya cuando ya fui trabajador sí, ahí ya cómo adaptarte al grupo que llevaba Afany. (E11-A376)

De hecho yo me planteé entrar o no entrar [...] en la asociación, sí. Y la respuesta que me di provisional fue decir: 'Si entro aquí, será cuando me vaya de trabajar' [...] Y creo que la respuesta va a ser que no voy a entrar. Porque... por el tono bajo. Este año quiero volver a retomar el tema éste de entrar en algo, pero probablemente... pues no sé, estoy mirando más en Intermon y tal. Pero me lo he planteado, yo entrar en Llavors me lo he planteado. (E18-B72)

A pesar de esa importancia dada al sentido del trabajo, las condiciones laborales que se suelen dar en el ámbito de las ESAL de acción social dificultan enormemente la continuidad y aguante de los trabajadores, por muy motivados que estén por ese trabajo. La precariedad que se vive –tanto en empresas que se dedican a actividades socioeducativas como en las ESAL- afecta a los contratos -siempre por obra o servicio, cuando los hay-, a la inestabilidad, a los salarios... Un panorama del que destaca el tema de la inestabilidad, que requiere organizarse para buscar continuidad –sea empalmando recursos en la misma entidad, sea buscando en otras entidades- y que es un importante elemento de insatisfacción.

Ahí te llaman el día en que hay una actividad. Estás en una bolsa... Tú has tenido que hacer tres días, por supuesto totalmente gratis, perderlos totalmente, con lo que es su formación. Y cuando ya has perdido tres días ya tienes una actividad, que puede ser, por ejemplo, Sagunto. Son tres días a Sagunto y tal, entonces tú ya estás en la bolsa de Sagunto. Cuando has hecho cuarenta mil de la Albufera dicen 'Vale, ya puedes hacer la Albufera'. Y ya estás en la lista: es decir, que te llaman cuando te llaman. Te pagan por actividad realizada, sin contrato y sin absolutamente nada. Y claro... en fin, eso ya es una cosa que no tiene mucho que ver, pero bueno... a ver quién protesta ahí. Quien empiece a protestar, simplemente no sale en la lista. (E11-A176)

[*Sus contratos en las ESAL*] Siempre de obra y servicio. (E11-A558)

Ante las situaciones de inestabilidad vividas, RG llega a experimentar –pese a todo lo dicho antes- la necesidad de buscar opciones laborales en función del criterio de la estabilidad y del salario, por encima del “sentido” del trabajo. Dado que “el mercado laboral no está para elegir” incluso ha llegado a plantearse el salirse del ámbito de lo social para buscar algo con mejores condiciones. Aunque cuando formula estos planteamientos los califica como “tentación” –es decir: una opción no acorde con su moralidad-. Por ello, cuando le ofrecen un trabajo estable y con buenas condiciones, y que además se mantiene en el ámbito de lo educativo –la residencia-, “se deslumbra”, optando por él. Pero tras la experiencia considera que no ha de priorizar las condiciones sobre el “sentido del trabajo” - su coherencia con sus ideales personales-, sino que ha de buscar un equilibrio. La mala experiencia en la residencia –de la que hablaremos al analizar sus modelos educativos- le sirve para “saber lo que no quería hacer”: él no quiere un trabajo que se oponga a sus ideales sobre “como quiere vivir” -quería “volver a ser educador” y dejar de actuar desde la “represión” y “sobre lo negativo”-.

Incluso durante un tiempo llegué a pensar [*en trabajar*] fuera de lo social. También por el tema laboral, por el tema de... por las condiciones, porque no vamos hacia ningún lado. (E11-A502)

Entonces me salió lo de la residencia de cuarenta horas, y me quedé un poco deslumbado con aquello [...] Yo vengo deslumbado con eso... y bueno, me fui por eso. (E11-A238)

Sí, un contrato por cuatro años: allí sí cobraba ciento noventa mil, tienes tus pagas extras... y además con posibilidades de estar muchos años. No, el contrato está muy bien. (E11-A2300)

[La residencia] Nada, nada, fatal, no me gustó. Condiciones fabulosas, pero con... el tema es que... Bueno, me sirvió para saber lo que no quería, que es muy importante saber lo que... Pues porque... supongo que mucha de la gente que está metida en el tema de la educación quiere vivir de una forma, tiene unos ideales. Y yo eso lo tenía, y durante estos dos años que estuve en la residencia me sirvió para darme cuenta cómo de verdad yo quería vivir. (E11-A274)

Lo que yo no quería vivir era que... Vamos a ver, no creo... yo no sé de qué otra forma se puede trabajar en una residencia. Dudo que se pueda hacer de otra forma, dudo, porque es un trabajo muy complicado. Ahora, yo no quiero ser ni policía ni nada. No quiero estar allí gritando constantemente, no quiero estar... Yo eso no quiero ser. (E11-A282)

Pero lo más definitorio de todo eso es que se trabajaba totalmente desde lo negativo. Ibas detrás del chaval diciendo: 'Esto no, esto no, esto no, esto no'. Y yo quería volver a ser educador, entonces me dejé un poco eso. (E11-A284)

Que mi trabajo fuera útil. No digo que no lo fuera, pero yo no lo sentía. Trabajo útil. Y luego, pues... no sé, estar bien conmigo mismo en ese sentido. Yo no me sentía bien. No me sentía bien porque... no sé, pensaba... veía que me estaba traicionando un poco a mí mismo. No sé muy bien en qué se concreta, pero la sensación era muy grande. Y entonces, cuando pude... yo iba buscando, iba buscando, iba buscando [...] Cuando ya llevaba un año vi el percal y empecé a moverme hasta que encontré algo. (E11-A292)

Pero la tentación... Yo la tentación todavía la tengo, de encontrar un trabajo de cierta estabilidad en lo que sea... sí. (E11-B427)

Hoy por hoy, todavía, que tenga un sentido. Ya te digo que sí que he tenido la tentación, y que la tengo. (E11-B431)

En definitiva, él experimenta esa tensión entre buscar un trabajo en que se le exija disponibilidad e ilusión y que sea creativo y tenga sentido frente a –en el otro extremo– acudir a entidades en que se le pide un cumplimiento del contrato, sin más requerimiento – como en la residencia, en que “te pedían que fueras un puto trabajador”-. De ahí que RG enfatice la importancia de buscar un equilibrio entre un trabajo estable y en condiciones y un trabajo con sentido –por ejemplo, se plantea mantener su búsqueda de trabajo en PGS pero sólo de colegios o ayuntamientos, que ofrecen, desde su punto de vista una mayor estabilidad que las ESAL–.

Es importante, pero no... Es que, claro, tiene que haber un equilibrio: con la estabilidad sólo no se hace nada. Tengo muy claro que con la estabilidad sólo no... no. Tiene que... tiene que haber unas condiciones de cierta estabilidad, y de un trabajo... con sentido. (E11-A574)

Lo que estoy haciendo, así como algo sistemático y más masivo, es el tema de los PGS: enviar currículums a los PGS que vayan a salir, y luego ya... pues la verdad, solamente en colegios y en ayuntamientos. Porque en ayuntamientos también lo van a quitar, pero es verdad que en el ayuntamiento igual te meten aquí, luego te meten allá, luego... Es por una cuestión de continuidad. (E11-B475)

Yo creo que hay asociaciones en que se pide mucho ese plus. Luego pues... no sé qué más, porque yo en otras que he estado... Es que en la residencia... no sé, tampoco he pensado mucho en ello, no sé. En la residencia se te pedía que fueras un puto trabajador y punto, sigues esa línea y punto, nada más. Mientras que en Afany no: en Afany era mucho más el tema de la ilusión, de la creatividad y tal, pero a veces sin límite. (E11-B229)

c) Inseguridad personal y conflicto

Una de las claves del discurso de RG está en la dificultad del trabajo de educador social, especialmente en su experiencia en Llavors -donde se ha enfrentado a situaciones muy difíciles-, lo que ha supuesto para él una experiencia muy dura que se agrava por el sentimiento de soledad. El nivel de conflictividad con los chavales ha sido para él un factor de insatisfacción, de ansiedad y de tensión, que le ha llevado a albergar serias dudas personales sobre sus propias aptitudes como educador.

Hombre, vamos a ver: el trabajo con los chavales ha sido muy complicado, ha sido duro, a veces para mí también ha sido muy duro. Pero es un trabajo útil, es un trabajo muy útil. Y, en el nivel de los chavales, pues... pues bueno, a mí me ha hecho replantearme ser mejor. Que soy un educador... o sea, si voy a tener las habilidades suficientes para ser educador. Me lo he replanteado mucho, porque lo he pasado muy mal. Hubo una época que lo pasé muy mal. Luego, al final, empezó a mejorar bastante. Pero ya fue poco tiempo, entonces me dejó la duda. (E11-A314)

Sí, eran chavales muy complicados que... bueno, yo creo que... el educador de calle me lo comentaba, que era un grupo muy complicado. GP también me dijo que era un grupo muy complicado. Ya... pero a mí me hizo dudar durante bastante tiempo. O sea, yo acabé el año por compromiso. Yo, si hubiera podido, si me hubiera salido algo... No busqué nada en serio porque yo me había comprometido a aguantar el programa. Y de hecho yo en el TFIL, que también me lo ofrecieron... pero en ese momento fue eso: 'Vale, yo me quedo el TFIL porque no tenéis a nadie, yo no tengo ningún interés'. Entonces me dijeron que, si era así, ellos intentarían buscar a alguien. Y, cuando buscaron a alguien, yo me fui. Yo quería dejármelo. (E11-A318)

Lo de la tensión yo creo que es más por dudas personales... (E11-B421)

Esa vivencia del conflicto –que le llega a pesar más que la inestabilidad, ya que acaba el curso por compromiso y después decide no renovar- suponía para él una dificultad, especialmente en la medida en que no era capaz de “desconectar” al acabar el trabajo –se llevaba los problemas a casa-. Él describe un círculo vicioso en que se entrelazan el conflicto con los chavales, la tensión que eso le generaba a él, la falta de descanso o la incapacidad de desconectar, y la tensión acumulada con la que seguía afrontando las situaciones. Además afirma que el problema no es exclusivamente suyo –pese a las dudas que expresa sobre sus aptitudes-, pues señala que su sustituta en Llavors lo está viviendo igual.

[Desconectar al acabar] No, no podía. Por eso luego te vas estresando y te vas cargando... (E11-B127)

Este año, el tema de la conflictividad. Creo que he hablado mucho de inestabilidad y tal, pero creo que este año me ha pesado muchísimo más lo otro... muchísimo más. (E11-B451)

No desconecto. Seguía haciendo cosas, pero estaba mal. Un día fui a Llavors porque tenía que acabar una cosilla, y a la chavala que estaba de sustitución mía la vi igual. No lo sé. Eso de decir 'Me voy y no desconecto'. Te vas y ya no descansas. Pasa el fin de semana y no descansas. Vuelves tenso, a la defensiva, es un ciclo que no... (E11-B453)

Desde su punto de vista, la solución para no quemarse es “no estar solos”: es decir, insiste en la necesidad de que las entidades y la misma Administración refuercen los apoyos a los profesionales. El relato que hace de su experiencia destaca el sentimiento de soledad ante los problemas –la sensación de que los “marrones” tenían que resolverlos los que estaban con los chavales, él y GP-, que vincula a la separación entre los programas de Llavors, a diferencia de la mayor integración que encontraba en Afany como organización. Aunque en otros momentos describe la experiencia en Llavors como una mezcla de autonomía y apoyo por parte de la dirección, el énfasis con el que habla de la falta de apoyo

en las ESAL parece indicar que la experiencia más significativa ha sido la de soledad e inseguridad.

Debe de tener alguna solución, eso seguro que tiene alguna solución. Yo creo que en parte está en... yo creo que en parte... en el hecho de que no estemos solos. (E11-B461)

Durante el curso lo que pasa es que... yo lo único que había recibido es muchísimo apoyo por parte de ella. Y de autonomía. Además, apoyaban, muy bien... A veces te sentías un poco solo, eso sí. A veces tenías un embolado ahí de cuidado. Cuando estabas en el aula, o pasaba algo, y alguien se lo tenía que comer, o era yo o era GP. Ahí sí que a veces nos hemos sentido así, solos. Pero... pero por lo otro la verdad es que muy bien. (E11-A452)

Con quien me tenía que coordinar era con GP. El taller es GP, para lo bueno y para lo malo. A veces nos podemos sentir un poco solos... pero también era bueno, porque hacíamos lo que queríamos. (E11-B82)

Trabajar en entornos conflictivos y con chavales complicados implica que el profesional se “quema” pronto. Su discurso confronta la intensidad de su entrega como profesional con la inseguridad de las condiciones en que se realiza esa entrega, enfatizando la “no correspondencia” entre ambos factores: él “lo dejó todo” por trabajar en esto, “lo dio todo”, sin compensación económica y a riesgo de quemarse. Ante ese panorama surge el vértigo de la inseguridad: “Una vez volcado en esto, si me quemo ¿hacia dónde voy?”. Desde una óptica muy poco flexible y más cercana al orden industrial, señala la dificultad que supone especializarse en este sector para poder buscar alternativas en caso de quemarse. Él no parece percibir una polivalencia en las competencias que está desarrollando como profesional, sino que llega a describir su carrera casi como un callejón sin salida -seguir en esa marcha no le lleva “a ningún lado”-. Parece tener miedo al mundo flexible y añorar la seguridad de los entornos laborales y la organización de la “carrera” más propios de un orden industrial. En este punto su discurso se aleja de las claves inspiradas, que parece que deberían estar más en consonancia con los parámetros flexibles del conexionismo que con las rigideces organizativas propias del orden industrial, que los inspirados ven como obstáculos, a diferencia de RG que lo ve como garantías de seguridad.

Me he quejado mucho por el tema de... el tema es que yo, durante un tiempo, estoy dedicándome al tema de educador con chavales, con chavales complicados. Uno ahí lo pone todo. Pero ¿qué pasa dentro de cinco o diez años? Yo es que a lo mejor no quiero ya. O sea, yo voy a tener un gran currículum de eso, pero es que a lo mejor dentro de diez años yo es que ya no quiero, estoy totalmente quemado. ¿Y qué? ¿Qué hacemos? ¿Hacia donde voy? O sea, si ahora tengo treinta y cinco... cuarenta, luego cincuenta, super quemado... y ¿hacia dónde voy? Esa duda está ahí. Es que no sé lo que estoy haciendo. Y luego, claro, mi sensación es que yo lo dejo todo... es que no es decir ‘Bueno, vas tanteando y tal... y dices ‘Bien...’ y tal’. A nivel económico yo no voy hacia ningún lado: yo ni tengo coche, ni tengo casa, pero es que no tengo posibilidades. Yo no vivo con nadie... o sea, macho, si viviera con alguien es que no sé qué haría. (E11-A516)

En definitiva, el temor a la inestabilidad y las condiciones de trabajo precario se unen a la experiencia de conflicto en la tarea, generando un discurso del “queme profesional”. Este aparece como algo propio de las ESAL, en la medida en que no afrontan esos factores: no mejoran las condiciones laborales y no generan estructuras de apoyo para los educadores que han de afrontar las tareas con los grupos más conflictivos.

En su caso, a todos esos factores se une, además, la inexperiencia como factor de inseguridad, aunque este factor se puede afrontar desde un proceso de aprendizaje y maduración profesional que aún está en marcha –“le falta poco”-. De hecho, tras las dudas experimentadas en la experiencia de Llavors, ha iniciado un proceso de reflexión y lecturas

para aprender de los errores y buscar soluciones –técnicas, experiencias...-, que ha derivado en una creciente sensación de “control” que parece desprenderse de su discurso: ya sabe qué es lo que ha hecho mal –dejarse atrapar por el conflicto en vez de apaciguar- y cómo debería haberlo hecho. En ese sentido, RG siente que puede mejorar profesionalmente.

Lo que también ha pasado ahora es que me he dedicado a estudiar el tema del conflicto en el aula, la sistemática. Y he visto que estaba haciendo bastantes fallos... y la verdad es que me he animado, me he animado mucho ahora. Estoy leyendo varios libros. Tengo varios en mente, pero ahora estoy trabajando uno de... Tiene un nombre castellano, pero... no, creo que es americano. ¿Cómo se llama? Bueno, nada, estoy sacando varios libros de la universidad, de Magisterio sobre todo. Y a mí eso me sirve para reflexionar sobre el trabajo. Entonces he visto que ha habido muchos fallos en... Y me he quedado con ganas, ahora, con muchas más ganas de iniciar un PGS. (E11-A328)

Pues me ata, en parte, que yo creo que lo voy a hacer bien. Y creo que me falta poco. Y segundo porque... pues porque sí, porque he estudiado mucho, creo que también he aprendido cosas, y todo eso lo quiero aplicar. Me sabría mal cambiar de eso. Y a veces pienso: ‘Ahora que estoy tan cerca...’ Todo esto que veo y que reflexiono y que he vivido este año... Hombre, he pasado épocas en que he pensado que no, pero actualmente lo que pienso... También es una situación bastante ideal, hace tiempo que tal, ahora me he parado a reflexionar y a leer de materiales y tal. Pero bueno, ahora sí, ahora la idea que tengo sí. (E11-B269)

En definitiva, el trabajo de Llavors aparece en su discurso como una experiencia de crisis, en que lo ha pasado mal, pero que también aporta crecimiento en el proceso personal y profesional a largo plazo –aunque a corto plazo no lo parezca: “el dolor forma parte del proceso de aprendizaje, de creación”-.

Lo que ha sido este año no, pero si miro a largo plazo... No puedo decir tampoco un no rotundo. Crear también tiene sus partes de dolor, el dolor también forma parte del proceso. Si yo, por ejemplo, lograra un día que chavales... transmitirles algo, este año malo sería parte del proceso. (E11-B561)

Pero la inseguridad y las dudas, unidas a la vivencia de “queme”, hacen que se replantee su futuro laboral buscando una mayor seguridad. El vivir el trabajo con tensión no le parece deseable –“el problema está en cuando lo vives mal”-. En tales casos se plantea que no ha de forzarse: por mucho sentido que tenga el trabajo, no hay que llegar al límite de romperse en la tarea –“Dios no me pide que yo me haga daño”-. Por ello prefiere buscar trabajo dentro del ámbito socioeducativo –“de lo que salga en lo social”-, pero en entidades que trabajen con colectivos menos conflictivos –adultos, por ejemplo-, en las que se tengan mejores condiciones laborales y una estructura que dote de más apoyo al profesional –piensa que puede encontrar eso en colegios o ayuntamientos, más que en ESAL-. Al final, vincula la “armonía personal” con la estabilidad industrial. El sufrimiento no es para él un medio de superación personal, sino algo a evitar o amortiguar a través de estructuras –cívicas o industriales- que actúan como garantías de seguridad.

Es que ahí el problema está en cuando lo vives mal. O sea, si hay un momento en que lo vives mal. Hombre, yo he vivido momentos duros. Pero claro, cuando llegas ahí, ése es el punto. Yo personalmente me digo ‘No’. A mí, por ejemplo, Dios no me pide que yo me haga daño... es que va por ahí. Es que para mí eso es un punto: Dios no me pide que yo me rompa, si yo veo que ya llego a esos límites... (E11-B439)

Ha sido más el tema de la dureza del trabajo. A mí me ha hecho dudar. Y, de hecho, durante... yo lo que me planteaba ahora, sinceramente, era hacer un PGS más tranquilo y decidir... (E11-A326)

Yo en principio pensaba en continuar en otro PGS, porque ya te he dicho que durante un tiempo incluso eso lo dudé también. Pero luego, al final, sí que ya había decidido seguir con un PGS. (E11-A488)

Es que el trabajo está muy mal: en principio, en cualquier cosa. De hecho, ahora tengo una entrevista para trabajar con transeúntes. Yo en la vida he tocado el tema de transeúntes. Pero, si sale, pues... Es que no creas que puedes decir... (E11-A492)

No lo sé. Había pensado cambiar... no sé, dejar el tema de jóvenes y trabajar con adultos. Que esto de transeúntes ahora, ha sido de casualidad. Pero lo pensé, un poco lo pensé. Porque el tema de jóvenes... pues claro, has de marcar mucho, tal. No lo sé, no sabría un poco por dónde... por dónde tirar. (E11-A498)

2.11.2. El mundo asociativo y Llavors

En el discurso de RG observamos cuatro claves relevantes acerca de la situación de las ONG. Esas claves, leídas en positivo, resaltan las riquezas del mundo asociativo. La primera se refiere al inconformismo de las ONG, a su capacidad de crítica y a su inquietud por innovar y tener en cuenta las realidades más desatendidas. La segunda se refiere la riqueza humana de las asociaciones, a su capacidad de crear un ambiente en que se tenga en cuenta a las personas, fomentando las relaciones de confianza y de cooperación entre los implicados en la organización, sean trabajadores o voluntarios. En tercer lugar, el tejido asociativo se debería caracterizar por un funcionamiento solidario, que tejiera redes más allá de los intereses particularistas. Y, por último, las asociaciones deberían caracterizarse por una gestión democrática, transparente y participada.

Frente a esta descripción de “lo que podría ser”, RG nos muestra una visión de la degradación de las ONG, que a menudo plantean la cara negativa de todas estas características. En ese sentido, Llavors le confirma en ocasiones esa visión negativa, mientras que en alguna de las cuestiones aparece como una muestra de lo que sí podría darse en el mundo asociativo.

a) Frente a un Tercer Sector que genere alternativas: ONG sin capacidad crítica

Según RG, las entidades han caído en la “trampa de la subvención”. Estar pendientes de la concesión de ayudas para su financiación desactiva su dimensión crítica: no proponen alternativas, sino que siguen las pautas marcadas por los que financian. Esto ocurre, en parte, porque no pueden dedicar tiempo a hacer un análisis y propuesta crítico, debido a la burocratización de la gestión –crítica a la burocratización como algo que impide la acción social realmente importante- que, en vez de agilizar, ocupa el tiempo de los profesionales. Por otra parte, se debe al miedo a perder los ingresos si se muestran críticos con la administración.

Yo creo que las ONGs han caído en la trampa de que las han desactivado, para mí, profundamente. Han caído en la trampa de la subvención. No proponen alternativas porque... Primero por el papeleo, que el papeleo ya quita muchísimas energías, a veces no queda tiempo ni siquiera para pensar. Por ese lado ya les desactiva mucho. Y luego también por el miedo puro y duro a perder el dinero. Bien... ése es un problema que está ahí. (E11-A378)

Esa asociación podría ser más crítica, yo creo que podría volar un poco, mientras que ahora no puede: está muy cogida. Por un lado por el tiempo, todo el tiempo que lleva el papeleo. Y, por otro lado, porque si te mueves no te dan un duro. (E11-B239)

La potenciación de la financiación privada de las ESAL, si bien apenas existe, permitiría que éstas se mostrasen más críticas, al desaparecer los inconvenientes mencionados. Llavors, aunque se financia básicamente por subvenciones –de la administración, pero también de entidades financieras-, se apoya también en lo recaudado por las aportaciones de los socios y sobre todo de algunas entidades particulares –religiosas, principalmente-. Además, en el ámbito de las empresas de inserción se ensayan procedimientos de financiación alternativa –pero RG no habla de esto-.

Supongo que poco por parte de los socios, porque creo que hay pocos. No sé, no... Pero básicamente por las subvenciones. (E11-B231)

Este planteamiento de que la financiación de las ESAL dependa más de entidades privadas –asociaciones religiosas, por ejemplo- que de las públicas, para tener más independencia y poder ejercer una función crítica, resulta contradictorio en el discurso de RG. De hecho, choca con la crítica –de la que hablaremos después- a las entidades que son promovidas y gestionadas por instituciones y no por socios –es decir, que no son realmente asociaciones, en el sentido cívico-, lo que influye en su definición de objetivos más centrados en el interés general o en los intereses particulares de la institución promotora. En efecto, parece curioso –al menos es contradictorio con lo dicho- que se entienda que el dinero privado genera menos dependencia que el público.

Además RG plantea que las asociaciones que dan dinero deberían hacerlo “a una entidad sólo y de forma estable” –algo así como patrocinar la ONG- en vez de repartir sus fondos en diferentes donaciones que pueden variar cada año. Esto nos muestra un esquema muy poco adaptable al mundo flexible y por proyectos. La ventaja sería que eso permitiría a la ONG planificar mejor su actuación –lo que es un valor industrial-. Pero implica un problema ideológico –que RG no termina de tener claro-, que es la idea de que el Estado es quien debería hacerse cargo del gasto social.

A veces no sé yo si las asociaciones que dan dinero, las CVX o algunas otras que hay... yo a veces sí que he pensado que, personalmente... sé que tiene problemas también ideológicos, pero a veces he pensado que debían de dar el dinero a uno solo y fijo. Es decir: ‘Vas a contar con nuestro dinero durante un tiempo largo’... y no eso de cien mil, doscientas mil. Si en una asociación tienen que estar cuatro personas, que estén bien... o una persona que esté bien, y que ese dinero venga de una asociación en concreto. Yo apostaría por ese modelo: que sea estable. Eso tiene el problema ideológico de que... bueno, hay gente que dice que no, que eso lo tiene que asumir el Estado; que es una forma de cargarse el Estado del bienestar y tal. Vale, yo tengo algunas dudas... creo que no demasiadas, pero tengo alguna duda sobre ese tema. Pero en principio yo optaría por esa opción. (E11-B233)

Por lo que se refiere a la capacidad o inquietud de innovación de las entidades, Llavors aparece como una entidad con iniciativa, que según RG debería ser una referencia en el mundo de lo social. En ese sentido, su planteamiento acerca de los itinerarios de inserción –formación, apoyo a los procesos de inserción y creación de empresas de inserción– le parece de especial interés, sobre todo en lo que se refiere al trabajo de promoción de empresas de inserción, pensadas para los que no tienen cabida en el mercado laboral normalizado –“los que se quedan colgados”-. No se trata de que esos proyectos sean perfectos, pues el mismo RG plantea algunos fallos –por ejemplo en lo que se refiere a las condiciones de inestabilidad de los trabajadores de esas empresas, dada la dificultad que

supone sacarlas adelante-. Pero en cualquier caso, son un recurso novedoso y que se perfila como clave en las intervenciones.

La asociación trata un poco el trabajo de... sobre todo de chavales allí en el barrio. Tenía tres áreas, donde a partir de la cual se trabajaba eso: a partir un poco del área de formación, a partir del área de inserción... que había un trabajador social, que estaba RD... y luego había una tercera área, un poco en principio para gente que se quedaba más descolgada, que era de las empresas. Gente que no tenía cabida en el mercado laboral normal, pues en principio una de las salidas que se había montado desde la asociación era el tema de las empresas. Y bueno, yo en principio estaba en esto, estaba en la de formación. (E11-B18)

Yo creo que hay una cosa que sí puede ser una referencia, y es el tema de las empresas. Yo ahí sí que creo que es algo muy importante. Yo no sé cuántas empresas de economía social habrá por aquí en Valencia pero yo, que estoy metido más o menos en el mundillo, no conozco ninguna. Y al principio del curso hacíamos reuniones de educadores, y esas reuniones de educadores estaban también los trabajadores acompañantes de las empresas. O sea, que estaban muy interesantes. (E11-B203)

Y yo creo que ese trabajo, por ejemplo el de INSERT, a mí me sorprende que no se conozca más en Valencia. Hay un montón de gente trabajando. Y vamos, parece que va bien: la de jardinería parece que va un poco más regular... pero bueno, hay mucha gente que están trabajando. Yo ahí sí que... a mí me sorprende cómo eso no se sabe más. Ahí hay un montón de gente, de discapacitados, que está trabajando. Yo eso ya lo veo muy importante. Y luego, eso también va unido por R, el gerente... que R a veces hablamos y tal... va unido todo el tema de economía social: tiene muchos proyectos, muchas... Quiero decir, que eso genera cosillas, y eso un día puede ir cuajando en cosas. Creo que se establece una dinámica muy interesante. También el tema de las acciones y tal... No sé, yo eso... cuando cuento algo así que es un poco más novedoso, yo lo que cuento es eso. (E11-B207)

Una cosilla es que ahí sí que tengo también una duda a veces, y es que no sé cuánto tiempo están contratados en las empresas. Porque yo sé que están mal: yo veo ahí mucho cambio, mucho cambio, mucho cambio. Igual eso hay que cuidarlo, si es que va mal. Eso yo veo que hay que cuidarlo, pero sé también que esta empresa está saliendo del pozo. (E11-B215)

Ese interés por atender las realidades más olvidadas es el que lleva a Llavors a plantearse incluso un cambio de rumbo –pese a los conflictos internos o reajustes que esto pueda suponer-, pasando de poner su centro en lo formativo a ponerlo en la promoción de empresas de inserción, que RG valora como un recurso novedoso dirigido al colectivo que más dificultades presenta para su integración laboral. El valor que da RG a esta entidad se debe a su interés en innovar e ir más allá de lo que ya está consolidado, aceptado y regulado por la administración y gestionado por muchas entidades. Ese carácter innovador también da lugar a otras iniciativas, como es su trabajo por plantear propuestas de financiación alternativa, así como son otras labores adicionales de apoyo social que se realizan de cara al barrio.

Creo que la tercera fase, la de las empresas, es especialmente chula y novedosa (E11-B381)

Los complementos que había ahí en Llavors eran interesantes, lo que pasa es que igual no incidían en el PGS. Incidían más en lo que era el barrio. Puntualmente puede ser que en algún chaval, pero era muy puntual y... Ahora, por ejemplo, con lo del PIE sí que hay una integración mayor. Hay una subvención que, si los contratan las empresas durante tres o seis meses o indefinido, les da una cantidad de dinero determinada. Tienen que contratar a doce personas, y ahí por ejemplo sí que hay una integración mucho mayor con la gente que está haciendo el TFIL, también con la gente que ha hecho PGS... (E11-B363)

Creo que responde a que la asociación, sospecho, quiere llevar otra línea. Me baso en que en la primera entrevista que tuve con JB me comentó algo parecido a... dice: 'Yo le tengo dicho a PC que ya tenemos que hacer otra cosa, tenemos que innovar por otro lado. Los PGS están muy consolidados, tenemos que hacer otra cosa'. Es posible que sea en parte por eso, pero no lo sé. (E11-B183)

b) Falta de apoyo y precariedad debido a la debilidad de las entidades

Los planteamientos que desarrolla RG acerca de cómo debería funcionar una ESAL no se adaptan al funcionamiento por proyectos, sino que muestran un esquema de corte industrial y muy poco adaptable.

Las ONG queman al profesional: lo usan, lo exprimen y luego se desprecupan de su futuro. La precariedad en el sector –también en empresas que se dedican a la formación, como AC- llega a ser calificada como “muy triste” y de “tomadura de pelo”. Esa situación provoca indefensión –no puedes protestar ni exigir-. RG valora en ese sentido la incertidumbre a la hora de planificar –el trabajo y la vida-, las malas condiciones laborales – inestabilidad y salarios bajos-, la falta de medios, la flexibilidad de las entidades, la movilidad del personal, la mayor conflictividad en el tipo de tarea... Todo ello son factores que merman la calidad de las intervenciones y queman al personal.

Y luego también otro tema que yo creo que aparece mucho en... hablando con compañeros, aparece mucho el tema del profesional quemado, el síndrome éste. Pero claro, es que las ONG a veces se lo montan de una forma que me queman al profesional pronto. (E11-A524)

Es que es muy triste lo que hay por ahí. Es muy, muy triste. No... aquello, lo que era, era una tomadura de pelo. (E11-A168)

Yo creo que con las condiciones laborales ahí se han liado. (E11-A380)

En cambio desearía que las organizaciones fueran “más fuertes”, más sólidas y tuvieran suficientes recursos, de modo que pudieran garantizar las condiciones adecuadas para desarrollar un trabajo efectivo. En ese sentido, haría falta una red de apoyo a los profesionales de las ESAL que están enfrentándose solos a los problemas y acaban quemados. Algo articulado desde las mismas entidades o desde Conselleria. Las entidades no tienen detrás una base sólida –a diferencia de los IES o los programas que desarrollan los ayuntamientos-. Aunque “a nivel teórico” las ESAL también podrían dar mucho apoyo, pero él no lo ha vivido así. Esa base debería ofrecer un mayor apoyo al profesional –aunque no concreta en qué debería darse- y unas mejores condiciones laborales –menos inestabilidad-.

Tenía veinte horas y me dijeron que no me iban a subir nunca. En parte porque eso era... no había ninguna subvención por ningún lado, lo sacaron recortando de aquí y de allá. (E11-A236)

¿Otro problema que tienen las ONG? Bueno, otro problema es el tema de que es un trabajo a veces parcial, y que a veces con la buena voluntad no es suficiente. (E11-A378)

[¿Considera que fue un buen trabajo?] Sinceramente creo que no. He estado leyendo algo de esto y ponía, más o menos ponía: ‘Si hacemos un cambio educativo en el que el trabajador está en una situación de precariedad, de patatín, patatán... inevitablemente va a llevar a eso. Va a llevar al queme profesional’. Yo creo que Conselleria, al final, no puede ser que... no puede ser, no puede ser que no tengamos una red de apoyo. Estamos un señor, que es GP, y yo allí comiéndonos el marrón. Yo veo que allí hay muchas cosas que fallan. (E11-B275)

Pues mira, ahora va a... comentan eso, va a pasar ahora a los colegios. No acabo de tener claro si puede ser bueno o no, pero pensando sobre esto del profesional quemado, digo: ‘En esa línea puede ser bueno. Si a él le doy una base más sólida detrás, que apoye también al profesional, que haya una red un poco más sólida...’. Y junto a eso también está el tema de las condiciones laborales, está un poco todo... Algo más sólido. (E11-B279)

Debería de haber un reforzamiento por parte del PGS... pero en el tiempo, no más tarde. No cuando hemos acabado, que esos chavales pasan al siguiente escalón. Ahí sí que veo esa necesidad: un poco en la línea que te he comentado antes de crear redes con otras organizaciones... (E11-B381)

[¿Habrá menos precariedad en un colegio?] Hombre, yo creo que sí, creo que sí. (E11-B289)

En este sentido, su experiencia en Llavors no fue un buen trabajo. En ella vivió una situación de precariedad como trabajador, pero sobre todo un proceso de queme profesional. En especial le resultó dura la experiencia de soledad a la hora de afrontar problemas, ya que la existencia de una separación o independencia entre los diferentes programas dificultó el apoyo entre personas de distintas áreas –“las cosas están muy diferenciadas” y cada uno está en lo suyo-. Desde ahí enfatiza la importancia de esa red de apoyo que mencionábamos antes.

A nivel teórico... es verdad, a nivel teórico las asociaciones podrían ser también mucho apoyo. Yo lo que he vivido en la última es que no lo son del todo, porque las cosas están muy diferenciadas. Están... las cosas están muy marcadas, muy separadas... lógicamente, pero muy separadas. Y en los colegios también puede pasar lo mismo. En el colegio cada uno puede ir a su bola y... Es verdad, no lo sé, pero... no lo sé, no lo sé. Puede tener también unos problemas muy claros. (E11-B285)

Desde su punto de vista, las ONG no prestan suficiente atención a la gente: no se plantean en serio la estabilidad ni tienen un planteamiento de continuidad del personal, aunque sólo sea “en la medida de lo posible”, es decir, un compromiso de intentar generar esa estabilidad, contando siempre con los mismos profesionales siempre que la financiación lo permita –aunque en Llavors sí que ha percibido eso-. Y para justificar el cambio de personal se escudan en la necesidad de “renovar la ilusión”. Eso lo dice sobre todo de su experiencia en Afany –“se quería que la gente se fuera”, lo que al final “ha pasado totalmente”, ya que “el noventa por cien son nuevos”-.

Pues me refiero al tema de las condiciones laborales: que las ONG no apuestan por... estamos hablando de que no apuestan por la gente, dicen: ‘Mira, ahora hay una subvención, pues seis meses. Hay una subvención, pues tanto tiempo. Hay otra subvención, pues tanto’. Y yo eso me parece bien y lo entiendo, pero hay una cosa que no entiendo y que me parece mal. A mí me parece bien que vengan y que me digan: ‘Mira, hay una subvención durante un año, pero que... o sea, queremos que sepas que vamos a intentar apostar para que tu trabajo sea un trabajo a largo plazo y con calidad’. Si luego no hay dinero... oye, pues como en una empresa: a la calle. Pero es que no era ése el planteamiento que se hacía. El planteamiento que se hacía es: ‘Mira, hay esto... y ves buscándote otra cosa’. Y... esto ya lo pienso yo... porque cuando uno ya lleva tiempo, empieza ya a dar un poquito de problemas. Porque dices: ‘Mira, esto no son condiciones laborales’. Claro, entonces ellos se escudan en el tema de la ilusión, en el tema de que hay que renovar, en el tema de que... Pero hay alguna trampa, ahí hay alguna trampa, porque eso es... así es. (E11-A224)

De todas formas, yo respiraba un ambientillo de que se quería que la gente... yo pensaba que ellos querían que la gente se fuera. Cosa que en un tiempo, un año o dos después, ha pasado totalmente: ahí varios... yo creo que el noventa por cien son nuevos, y no han vuelto a coger a absolutamente a nadie de los que se fueron. (E11-A254)

Porque él no entiende la estabilidad en las ONG en un sentido “funcionario” –“fijo y ya está”- sino como un vínculo de confianza: que cuenten con él, “que apuesten por ti”, de modo que se asume la necesidad de buscar vías que posibiliten esa continuidad –cosa que sí percibe en Llavors-. Es decir, no la define con criterios formales –derechos cívicos del trabajador- sino en base a la intención, confianza y compromiso –orden doméstico-. Es una cuestión de tipo personal -discurso que se contradice con la referencia a los contrapesos sindicales, del que hablaremos después-.

Ahora, la estabilidad yo tampoco digo que sea... es decir ‘Bueno, ya está, fijo’. No, la estabilidad es... que yo en Llavors también lo he sentido, en el sentido de decir: ‘En la medida en que se pueda, se va a apostar por ti. No vamos a hacer el truco ése de ‘Vamos a renovar, vamos a... gente con ilusión, gente voluntaria’. Para mí estabilidad es eso, no es contrato fijo. (E11-A574)

Y es que, dado que estamos ante entidades pequeñas, a falta de una estructura sólida, el principal recurso de estas entidades sigue siendo el tener un grupo humano dispuesto y bien relacionado. De ahí que sea especialmente grave ese “maltrato” al que muchas ESAL someten a sus trabajadores, en vez de cuidarlos y proporcionarles el apoyo necesario. Así, en algunas ESAL lo que sí se da es la mayor calidad en las relaciones personales entre los trabajadores –por ejemplo, mayor escucha-, en comparación con otro tipo de organizaciones. Por ejemplo, RG valora mucho el ambiente entre compañeros que vivió en su experiencia de Afany –“creo que en poquísimos sitios habrá ese ambiente”-, que se relaciona con la libertad, la relación con los jefes...

Aquello [*Afany*] ha tenido cosas soberbias: la libertad, el ambiente de trabajo, la relación con los jefes... (E11-A262)

Bueno, había un poquillo de tensiones, pero poco. Es lógico, es normal haber algo. Pero el buen ambiente que había... yo creo que en poquísimos sitios habrá ese ambiente. (E11-A270)

La relación con los trabajadores tiene una calidad, creo yo, que superior a las otras organizaciones. Otra cosa son las condiciones de trabajo. Pero como calidad, como sentirte un poco escuchado, creo que eso en general lo logra bastante. (E11-B413)

Un factor que genera conflicto es la necesidad de delimitar la jornada laboral. Esto es difícil en las ESAL, aunque en Llavors son más cuidadosos con esos límites. En general, las entidades potencian la idea del “trabajador-voluntario”, definida en torno al valor de “la implicación” –hacer más de lo que corresponde-, como una referencia en la organización. Se valora que los trabajadores se impliquen en su labor más allá de lo estipulado en el contrato y, si no lo hacen, son valorados como “poco implicados” o faltos de ilusión y empuje, con lo que justifican su sustitución. A menudo esto es asumido por los trabajadores –es su caso- desde el ánimo del principiante y el entusiasmo de los jóvenes. La experiencia relatada por RG muestra tanto entidades en que no hay límite de disponibilidad –Afany- y que piden el plus del voluntariado a sus trabajadores, como otras –Llavors- en que se mantiene la idea del trabajador-voluntario, pero no se presiona para que los trabajadores lo asuman –“te abren la puerta, pero no te dicen que pases”-. En ese sentido, RG valora que se mantenga ese equilibrio difícil: plantear el modelo, pero sin imponerlo –en Llavors se puede negociar-. Su compañero del PGS tiene muy asumida esa dinámica, diferente a la de RG, pero existe un respeto mutuo al respecto –él no se ha sentido presionado-

En Proxem era muy difícil delimitar lo que era tu jornada. (E11-A152)

[*Los cursos*] que he hecho en Llavors, en Llavors sí que están dentro de la jornada laboral. (E11-A154)

[*En Afany*] estaba en ese lío de medio voluntario, medio trabajador (E11-A364)

Yo creo que ése es un factor que se tiene que delimitar con claridad, porque lo otro también tiene sus problemas: hasta dónde cortar... Es complicado porque tu compañero está, tú no, a veces salen argumentos del tipo... como en Proxem apareció, de gente a las que les dijeron que se fuera, que no estaban ‘implicados’. Y esa palabra se utilizaba muchísimo, y es una palabra también muy... Implicado es algo que... Yo estaba, pero porque a mí me gustaba. Pero no lo veía justo. (E11-A546)

De todas formas es también porque yo me he cambiado el planteamiento. O sea, en Proxem... pues bueno, estás joven, estás tal... y llega un momento en que ves cuáles son los fallos de adoptar esa postura: esa posición en donde eres trabajador y además eres voluntario. Y eso, al principio, yo pensaba que estaba bien. Y durante mucho tiempo lo he pensado. Pero ahora yo quiero dejarlo claro: yo estoy trabajando en un sitio, yo el voluntariado lo hago en otro sitio. Y también por eso... en Proxem los cursillos no están desligados, porque yo no desligaba, y en Llavors sí. He dicho: ‘Bueno, pues... si hay, que haya, pero que esté dentro de lo que sea el horario’. (E11-A156)

En la primera entrevista con Llavors ya me lo dijeron, ya utilizaron ese modelo: 'No, tal... se paga poco... en fin, los trabajadores son un poco voluntarios'. (E11-A596)

[Trabajadores voluntarios en Llavors] Creo que lo que no te piden del todo, por lo menos, es el plus: te abren las puertas, pero no te dicen que pases. Sí, te abren las puertas pero no te dicen que pases. Mantienen un equilibrio muy difícil, creo que lo hacen bien. (E11-B223)

En general, los conflictos en las entidades aparecen como algo inevitable –“el tener que trabajar juntos siempre genera conflicto con los más cercanos”-. RG comenta la existencia de un conflicto en Llavors con anterioridad a su incorporación. Pero, pese a que sabía que había problemas, él “no ha querido enterarse” para mantener la distancia⁶⁴ y puesto que no se trata de algo que influya en su trabajo con los chavales –mientras que el sí saberlo podría influir negativamente en esa labor-. En realidad, parece no querer hablar del tema del conflicto en la entidad. Apenas señala que parece que existían dos visiones o formas de actuar contrapuestas, en las que se mezclan cuestiones relativas a la gestión más o menos directiva, al cambio de estructura en la entidad –de asociación a fundación- y a la posibilidad de ampliar el ámbito de acción de la entidad más allá del barrio. Pero su explicación es vaga y confusa, explicitando por su parte esa misma confusión o ignorancia del asunto. Pero lo que tiene claro de ese conflicto es que generó enfrentamientos personales, dolor entre gente que se apreciaba y pérdida de ilusión en el seno del proyecto de Llavors –en la que él percibe un “tono vital bajo” como consecuencia del conflicto-. Sugiere que ese ambiente decaído, de no ser superado, podría afectar al número de socios en un futuro –de momento piensa que no afecta: pero él no se va a hacer socio por eso-.

No quería saberlo. Porque sé que había problemas, en concreto con RD, que era una persona que estaba dentro. Yo le dije... él siempre ha sido muy discreto, pero yo le dije: 'Mira, yo es que no quiero saberlo, porque creo que no va a afectar en nada el saberlo o el no saberlo más que para empeorar mi trabajo con los chavales'. Si a mí me afectara en el trabajo con los chavales yo sí que debería de saberlo, me hubiera preocupado por saberlo. Pero no era ésa la percepción que yo tenía. Yo la percepción que tengo es que es un grupo de gente que, como en todo grupo de gente, acaban pasando estas cosas. Y que al final te peleas con el que está a un milímetro de ti. Y ya está, ya está. O sea, es que no quiero saber más de ese tema. (E11-B38)

Yo sé que había un poquito dos visiones... Pero ya te he dicho: no pregunté. No pregunté porque a mí no me afectaba, no quería... (E11-B40)

Yo lo que sí que he visto, y creo que tiene algo que ver con eso, es un tono vital un poco bajo. Se refiere a cosas tan poco concretas como ilusión, ganas... Eso creo que está un poco bajo, porque hay un poco de dolor por allí abajo. De gente que se quería mucho y... (E11-B42)

Pues yo... sería la primera vez que analizaría eso, sería la primera vez. Y aquí voy a dejar la cuestión. A mí lo que me llegó es que había un poco dos formas de actuar, pero me es un poco... no lo sé. Sé que antes había otra persona llevando la dirección. Esa dirección, según relativamente he oído, fue bastante directiva. Pero lo que hay ahora, gente que esa acción directiva tampoco lo ve muy claro... entonces no lo sé. (E11-B48)

Y luego sé que a nivel práctico se habla mucho del tema de si fundación o no fundación, cosa que esconde muchas cosas detrás, pero que... no sé qué se esconde detrás [...] Es una cosa que en principio no había ningún problema, porque en Proxem se hizo y yo ni me enteré, fue... Pero no sé si es que detrás... Creo que también he oído algo de que hubo gente que pensaba que si *[la asociación]* se iba a ir del barrio. Pero es que no sé ni quién piensa eso ni quién piensa lo otro. No sé quiénes son unos y quiénes son otros. (E11-B54)

⁶⁴ Es posible que RG no haya querido hablar de ese conflicto con el entrevistador, al ser un tema delicado que aún no se ha superado por las personas más veteranas de la entidad.

c) Frente a un Tercer Sector abierto: asociacionismo vs. “capillismo”

A RG le parece especialmente grave que el Tercer Sector esté fragmentado: cada entidad va a la suya, sin coordinarse con las otras. Sólo se colabora con los más afines ideológicamente –“los tuyos”, aquellos con los que hay sintonía, como en el caso de Afany-. Ese “capillismo” le parece impropio del mundo asociativo, es decir, es incoherente con la lógica cívica que debería regir en él. En este sentido, RG realiza una crítica cívica al carácter cerrado o corporativo de muchas entidades –que es una síntesis degenerada entre lo cívico y lo doméstico-.

Este carácter cerrado de muchas entidades se vincula, según RG, al tipo de “promotores” que hay detrás de cada organización. En muchos casos se da una dependencia de una persona carismática o de una entidad religiosa. En cambio, una particularidad que RG valora de Llavors es que detrás hay una asociación: los socios implican una pluralidad –muchas “entradas”- que da riqueza a la entidad. Llavors es “gente que se une por una causa” y que “no son de ninguna capillita”. Si consideramos que las ESAL de acción social tienen tanto una dimensión de autoexpresión ciudadana –lo que requiere una ideología compartida- como una dimensión de atención a sus destinatarios –lo que supone compartir una causa-, encontramos que el discurso de RG otorga especial legitimidad a las entidades que se reconocen más en esta segunda dimensión –causa como clave de legitimidad-.

Yo le veo que tiene que haber un airearse. Que Llavors esa posibilidad la tiene, porque hay socios. Pero, por ejemplo, Proxem tiene más peligro, porque se puede encerrar más en ella. Quiero decir: hay asociaciones que lo tienen más fácil y otros menos fácil, dependiendo de... si hay socios, hay gente que puede ver, tiene más entradas; mientras que, si es una organización religiosa, ellos se lo pueden comer y se lo pueden... acaba ahí. (E11-A380)

Una cosa interesante que yo veo, que además veo diferente en otros sitios, es el tema de los socios. No he conocido mucho el tema... en parte por una razón, en parte ha sido un poco queriendo... Pero a mí sí que me ha parecido interesante que detrás había una asociación. Porque, en mucho de lo que hay por ahí, detrás hay dos o tres cosas, o personas individuales, como el caso de HSJ, o entidades religiosas o... Y en fin, el tema de que fueran socios... Antes de conocer en profundidad Llavors, lo que tenía de interesante para mí era eso: que era un grupo de gente que simplemente se había unido y había montado algo, y no era ni de esta capillita ni de la otra capillita, era gente que se reunieron y montaron eso. Yo eso cuando estaba en Afany ya lo conocía y lo conocía un poco desde esa línea, como cosa interesante por eso. (E11-B22)

En este sentido, se está valorando la adecuación de la entidad al orden cívico. La “pluralidad de entradas” propia de un funcionamiento asociativo permite una mayor atención a los intereses generales o colectivos, mientras que los modelos corporativos cierran más sus miras en torno a los intereses particulares de los promotores de la entidad –por ejemplo, grupos religiosos-. La cuestión que hay tras estos planteamientos es, pues, la de la legitimidad de los intereses de los agentes sociales: frente al intervencionismo del Estado y el particularismo corporativo que puede haber tras los intereses de las instituciones promotoras, RG otorga legitimidad al “agregado de ciudadanos” –socios-, que es la auténtica forma, según él, del fenómeno asociativo y que aparece como el mejor garante del interés general, de acuerdo con el orden cívico⁶⁵.

Ese carácter abierto se refleja en la buena disposición que observa en Llavors a mantener relaciones con otras entidades del barrio, con las que se establece una estrecha

⁶⁵ A pesar de que una posible consecuencia de ese discurso, que llevado al extremo identifica “lo mayoritario” con el interés general, sea que se desprevea al Estado de su función de garantía de los derechos de las minorías.

colaboración –algo muy diferente de otras experiencias de RG, y que él piensa que no abunda en el TS-. Ya que lo que le da sentido es la causa por la que trabaja, y no la afinidad como grupo, las necesidades que surgen en su labor le empujan a colaborar con otras entidades, por encima de barreras de identidad corporativa que, aún existiendo, son secundarias.

A mí lo que sí que me sorprendió es que había buena relación, más o menos, entre todas las asociaciones de allí del barrio. O sea, yo había estado en Afany, y en Afany... No sé quién me decía que, cuando vino aquí a España... no me acuerdo quién era... cuando vino aquí a España, dice: 'A mí lo que me ha sorprendido mucho es que aquí cada asociación va a la suya. Aquí nadie se coordina con nada... Y a mí me ha sorprendido...' Yo eso en Afany lo he vivido mucho: cada uno tiene su postura, su ideología; y, si no eres muy amigo, muy amigo, muy amigo, no colaboras con éste. Y para mí ése es un problema muy grande. Y me sorprendió, por ejemplo, que en Llavors había, por lo menos, una muy buena intención. Había... no sé... como ejemplo, una anécdota es que el proyector así de opacos ése, nadie sabía de quién era: nadie sabía si era del colegio o era nuestro, porque no había ningún problema en dejar las cosas y tal. Y no sé, yo podía ir al instituto, iba con ganas, iba bien, tenía el de Servicios Sociales, el educador de calle o... a mí eso me gustó mucho. Al menos como yo lo he vivido, es un sitio que en ese sentido... vamos, me ha sorprendido muy gratamente. (E11-B135)

Sin embargo, y aunque no haga mucho énfasis en ello, a pesar de ese tono abierto que RG percibe, señala que existen en Llavors “personas con un estatus especial” en la organización –más allá de lo formal-, que él mismo no sabía definir muy bien y que tienen un peso específico en la marcha de la entidad –lo que podría ir en contra de esa concepción cívica que se estaba valorando-.

Había una especie de junta. Y luego ya, en concreto, la gente que estaba más... tenía una situación especial que no acabo de situar del todo: a PC y luego a JB, que más o menos creo que están un poco a la misma altura, aunque JB lleva el día a día. (E11-B28)

d) Frente a una gestión democrática de las entidades: la falta de contrapesos

En la línea de lo comentado en el punto anterior, RG mantiene que entre las ventajas teóricas de las ESAL está la posibilidad de desarrollar una gestión más democrática y abierta que otro tipo de entidades –por ejemplo las empresas-. Las asociaciones pueden tener “más entradas y salidas”, es decir, una mayor pluralidad en su composición, de modo que no estén sujetas a una voluntad personal o institucional externa. Así, además de representar mejor el interés general, son más capaces de reconocer la pluralidad de intereses internos. Son ventajas que en realidad –afirma RG- se dan poco.

Una asociación sin ánimo de lucro podría ser interesante su manera de gestionarse... quiero decir: que fuera más democrática, de una forma más abierta. Que tuviera más entradas y más salidas para pelear. Creo que está en una posición relativamente ideal para que eso se dé. De hecho, se da relativamente poco. Pero creo que tiene... por lo menos como punto de partida está más capacitado. (E11-B411)

En ese sentido, un problema en la gestión del TS es la “falta de contrapesos” a la actuación de la dirección de las entidades: es decir, que exista una voz representativa de los trabajadores. Por ejemplo, aceptando la sindicación de los mismos, cosa que a menudo provoca reparos en los mismos trabajadores de las ONG, ya que parece que vaya contra la idea que se tiene del ámbito asociativo como regido por claves de solidaridad y confianza. Estamos ante una crítica a lo doméstico: “Ser buena gente no implica que no haya que hacer contrapesos” –la idea del contrapeso supone la existencia de diferentes intereses en

conflicto-. En ese sentido, RG afirma que es preciso que en las entidades haya “varias entradas y varias salidas”, es decir, que se reconozca esa pluralidad de intereses y perspectivas en función del lugar que ocupa cada cual en la entidad. Todo ello se vincula a la idea de la necesidad de mayor transparencia –“airearse”-. Y se considera que las entidades que, como Llavors, funcionan realmente como asociaciones –es decir, que tienen socios que ejercen como tales: “tienen más entradas”- tienen más posibilidades de avanzar en esa línea que aquellas que en realidad son una herramienta de una institución –por ejemplo religiosa- o que son obra de algún individuo carismático que lleva las riendas de la entidad. En esos casos, las entidades tienen mayor peligro de encerrarse sobre sí, en torno a una definición muy particular del interés al que sirven –como ya hemos dicho, una crítica cívica a la degradación que provoca la incorporación de componentes domésticos en el TS-

Y luego el tema de los contrapesos. Para mí otra cosa importante, y que yo creo que con el tiempo he descubierto, es el tema de los contrapesos. El hecho de que sea gente magnífica, que lo son, en todos los sitios donde yo he estado... Tiene que haber un contrapeso por parte de los sindicatos, tiene que haber un contrapeso por parte de los trabajadores, tiene que haber... Tiene que haber varias entradas y varias salidas. Una sola no, se lían... pero es que se lían ellos y nos liaríamos todos. Tiene que haber más... tiene que haber más transparencia. (E11-A378)

En Llavors, por ejemplo, los trabajadores no participan en la toma de decisiones estratégicas de la entidad, a no ser que en calidad de socios pertenezcan a la junta: ni cuando esas decisiones tienen que ver con su futuro laboral pueden decidir. Igualmente, no existen posicionamientos conjuntos de los trabajadores ante las situaciones o decisiones de la entidad. De hecho, aunque RG se muestra consciente de ello y mantiene haber defendido esa necesidad con los compañeros, él mismo dice no haberse planteado hacer algo.

Tampoco es que haya habido demasiadas decisiones así... Yo por parte de dirección he sentido mucho apoyo... mucho apoyo en todo. Y lo poco que hubo que se pudiera hablar se habló. Tampoco quiero decir que haya sido asambleario, porque no... es que es como que no haya habido cosas que decidir. Pero, cuando ha habido un pequeño problema, nos hemos sentado y hemos podido hablar perfectamente. (E11-B78)

Yo no me he sentido ni molesto ni nada, pero ahí no se decide nada. De repente, un día nos enteramos de que no se pedían más PGS. (E11-B84)

Trabajar “por los chavales” no está reñido –más bien al contrario- con negociar unas condiciones justas y con garantizar la situación de los profesionales. Ese discurso se opone al del trabajador-voluntario que no exige derechos porque valora el componente altruista de la labor profesional o porque le da apuro hablar de derechos cuando se está trabajado con gente vulnerable. RG admite que ese modelo tiene cosas buenas, que él mismo ha observado y admirado en su compañero de Llavors, GP, pero no lo comparte.

Yo creo que se tiene que ir acercando a eso, porque... Es por lo que te decía antes. El hecho de... cuando firmé el finiquito, no hay representante sindical. No, es que tiene que haber representante sindical. O sea, yo creo que se tiene que ir acercando. Y eso no nos debe de dar empacho a la gente que estemos trabajando en el tema de lo social. Porque sí que hay empacho: ‘Lo hacemos por los chavales, tal’. Pero es que las dos cosas no se pegan... es que yo creo que eso, que no se pegan. Y yo veo que mis compañeros ese tema no lo tienen claro. Igual allí lo digo mucho más [...] [*¿Queda mal decir este tipo de cosas?*] Sí, pues sí. A veces sí. Es que claro, es que hay gente que todavía tiene la idea de trabajador voluntario. Que está bien, pero tiene sus deficiencias. Yo creo que es un trabajador... que a veces no exige derechos, da apuro... (E11-A584)

2.11.4. Planteamientos sobre educación

La experiencia de RG como educador se estructura en torno a tres grandes ejes – orden, autoridad y afecto- que adquieren diferente relevancia en su discurso en función de las características de los jóvenes que esté teniendo en cuenta: su conflictividad, su desestructuración personal y ambiental o sus necesidades emocionales y comunicativas. Por supuesto que tales claves interactúan entre sí, pero el considerar una u otra en el discurso parece que hace que RG destaque diferentes modos de situarse ante ellos. En cualquier caso, como vamos a ver, podríamos sintetizar su postura con la idea de que su labor como educador es socializar a estos jóvenes.

RG se define como “educador de chavales” y no como trabajador social. Es decir, es “alguien que trabaja el tema de la socialización”, sea desde los PGS o desde otros recursos. En ese sentido, la enseñanza de instrumentales es para él una excusa para esa labor de socialización. Así, desde ese punto de vista, lo más importante del PGS –lo que les sirve a los chavales- son dos cosas: por un lado, les proporciona un “marco de socialización” que les muestra que existen límites a la conducta, de modo que se dan cuenta de que “no pueden hacer lo que quieren”. Y, por otro lado, les ofrece un ambiente en el que conseguir recompensas afectivas en la interacción cotidiana. En síntesis, se trata de dos tipos de necesidades vinculadas a lo doméstico: la necesidad de socialización en pautas normativas claras para su conducta y las carencias en el ámbito afectivo-relacional.

Yo respondería que educador social, sobre todo con chavales. Así sería un poco como me definiría. Educador social como... pues eso, como alguien que trabaja un poco en el tema de la socialización a través de, en este caso, del PGS... pero antes ha habido más herramientas. (E11-B467)

Yo valoro como más positivo el tema de que yo creo que a los chavales les ha servido. Yo creo que a los chavales les ha servido (E11-A460)

Yo creo que han estado en un marco de socialización, un marco así en que ha habido límites, y que... No sé, yo creo que se han dado cuenta de que no se puede hacer lo que quieren, lo que quieren. Han sentido un poco eso, que hay límites. Y, por otro lado, todo lo que es el tema de cómo conseguir recompensas afectivas, que los chavales lo buscan. Yo creo que en la interacción normal eso ha salido bastante (E11-A464)

Por tanto, se trata de (a) posibilitar la socialización en un orden normativo coherente y adaptado a la sociedad, lo que requiere (b) que los chavales tengan una referencia personal en el educador, que sea capaz de poner límites y encauzar su conducta, pero que además (c) se vincule afectivamente a ellos.

a) Un marco de socialización

En primer lugar, la labor educativa requiere introducir a los chavales en un ambiente estructurado que les transmita unas pautas de conducta adecuadas para integrarse en un entorno normalizado. La experiencia de RG destaca cómo la forma en que estos chicos entienden la realidad es muy diferente a cómo la entienden él mismo y la mayoría de la sociedad. En ese sentido afirma cómo para ellos son “normales” cosas que para él son incomprensibles.

El ambiente en el que viven: que consideran normal cosas que yo no encuentro normal. Unas pistolas... es que uno tiene una pistola en casa porque ¿Y si viene la guerra? ¿Y si viene mucha gente que tienen pistolas? Y lo consideran normal y tal. Es que, claro... es lo que ahí es normal. (E11-B337)

Por ello señala como “problemas de los chavales” aquellos que él relaciona con su socialización en entornos desestructurados o al margen de la cultura mayoritaria: las costumbres gitanas y las diferencias culturales –consideran normales cosas que RG no entiende-, la falta de patrones educativos coherentes –se ha sido duro con ellos, pero de forma incongruente- o conforme a normas socialmente aceptadas... Estas diferencias dan lugar a importantes contradicciones entre lo que se transmite en el PGS y en las familias, lo que genera confusión. Un problema relevante, dado que los jóvenes tienen necesidad de percibir una coherencia en el mundo normativo.

Pues hay una cosa que está muy marcada: es todo el tema de las costumbres gitanas. Todo parece como que... hay una cierta contradicción entre lo que decimos nosotros y lo que reciben un poco en casa. Ahí hay veces en que estamos hablando en otro idioma... ¿Qué necesitan? Hombre, yo en base a trabajar también lo que tiene de bueno la cultura del gitano: yo creo que un poco el tema de la nobleza, el tema de dar tu palabra... Eso yo creo que puede ser un camino, el tema de la justicia, más en la adolescencia están... son tan... no reciben tanto. Necesitan también unas normas claras, porque en casa a veces se es muy duro con ellos, pero de forma poco clara, contradictoria. (E11-B331)

Por todo ello, lo fundamental en su educación es transmitirles pautas de conducta coherentes, a la vez que trabajar con ellos los hábitos fundamentales para poder adaptarse a la sociedad. En el fondo, trabajar en el oficio que enseña el PGS es una excusa para “trabajarles a ellos”: en tono jocosos llega a afirmar que podría ser un “taller de tocarse el nas” siempre que garantizase el que “estén en clase”, en un “espacio-tiempo” –claves domésticas- que permita trabajar con ellos. Incluso aquellos que tras el PGS están trabajando como jardineros, lo han conseguido más por ese aprendizaje personal que por lo que hayan aprendido del oficio –lo cual no quiere decir que ese aprendizaje sea insignificante, ya que afirma que salen bien formados, sino que es secundario con respecto a la socialización-.

Nosotros durante mucho tiempo a lo que estábamos dedicados no era tanto a la profesión, no. A mí JB también me lo expuso al principio, me dijo: ‘Bueno, esto es también hasta cierto punto una excusa para trabajarles a ellos’. Y yo en el aula eso lo he vivido mucho, he vivido mucho... El educador de calle éste decía: ‘No, bueno, igual es que lo que necesitan es un taller de tocarse el nas [...] escolta, un taller de tocarse el nas’. Y algo de eso ha habido, ha habido algo de eso: ha habido algo de un taller de tocarse el nas para que estén en clase, estén un espacio-tiempo, estén unas horas, estén... Algo de eso ha habido. Ahora, algunos de ellos están trabajando. Algunos de ellos están trabajando. No tanto por lo que han aprendido, pero igual sí algo por el tema de habilidades sociales, de puntualidad y de tal. Luego han aprendido algo (E11-A472)

Mi papel sería... pues bueno, igual el tema de hábitos, el tema de... y luego dar un poco de formación, pero claro, siempre en relación a esa profesión que están aprendiendo. (E11-A486)

[Los aprendizajes instrumentales] es eso, como una excusa para trabajar eso *[la socialización]* (E11-B471)

b) El modelo de autoridad

En segundo lugar, el educador ha de ser una referencia normativa para los jóvenes. Ha de tener autoridad sobre ellos, pero no una autoridad impuesta –“represiva”, como la que él experimentó en su trabajo en la residencia-, sino una autoridad “ganada”.

Un buen educador social sería una persona que tenga autoridad... que tenga autoridad, pero que no sea por la fuerza, sino con autoridad. Que yo creo que eso se consigue mucho a través del tema de la sonrisa y de escuchar a la gente, a los chavales. Que sea una autoridad ganada. Que sepa acompañar y también marcar. (E11-B493)

Su mala experiencia en la residencia le sirvió para “saber lo que no quería hacer”. Ese enfoque autoritario, basado en la represión y centrado en las conductas negativas se opone a sus ideales sobre “como quiere vivir”: él quería “volver a ser educador”. Sin embargo, ese enfoque autoritario permanece en su labor en Llavors, lo que él vive como un error por su parte.

[La residencia] Bueno, pues el trabajo es... aquello está dividido en una especie de pasillos, que son una especie de casas. Al final del pasillo está un comedor, un comedor que allí está la salita donde está la televisión, y luego durante todo el pasillo están las habitaciones. Y nada, aquello va a toque de... vamos, no es de cárcel, pero tiene algo de cárcel: se levantan a tal hora, tienen que limpiar, a tal hora vamos a comer, vamos en fila, no pueden decir absolutamente nada, cuando dicen algo es bronca, bronca que se puede ir subiendo, subiendo, subiendo, subiendo hasta que se puede montar el petote, se monta el petote, el chaval coge y a la habitación. Luego, por la tarde, se pueden hacer algunas actividades más, pero lo más definitorio de todo eso es que se trabajaba totalmente desde lo negativo. Ibas detrás del chaval diciendo: 'Esto no, esto no, esto no, esto no'. Y yo quería volver a ser educador... entonces me dejé un poco eso. (E11-A284)

Y es que la dificultad básica que encuentra en su tarea educativa con estos chavales se refiere al orden y la disciplina -“la orden directa que das en clase y no te hacen caso”-. RG experimenta miedo al descontrol, interpretando el conflicto como un desafío o provocación, lo que le lleva a no “aflojar su autoridad” -hay que “marcarles” mucho-. Por ejemplo, a causa de ese temor no hacen salidas formativas, salvo al vivero “que es un sitio controlado”. Así, define su relación con los chavales como un “estar a la defensiva” por ambas partes. Él “entra al trazo en las provocaciones”, lo que genera una dinámica espiral de conflicto. Esto es valorado por él como un “residuo del modelo autoritario de la residencia”.

El fallo gordo ha sido entrar al trazo en las provocaciones. Porque yo venía de la residencia, y el modelo autoritario y tal se me coló un poco. Entonces estaba respondiendo a todo eso, había conflicto con... entraba, entraba, entraba, entraba. Entonces yo a veces subía mucho el nivel... y a veces bien, pero a veces no muy bien. Estaba... teníamos una dinámica de ir provocando, ir provocando y yo respondiendo, respondiendo... (E11-A334)

Yo ya estaba tenso, yo estaba tenso y [...] Cuando aflojaba un poco ya tenía miedo de... Cuando JB, la coordinadora, por ejemplo me ha insistido: 'Muy bien, muy bien, tal [...] ¿Y si respondes bien, si tal?'... Ya, pero yo no lo veía así. Hombre, quiero decir... no se desmadraba la cosa, pero a base de demasiada... (E11-A346)

Más dificultoso es el tema de cuando dices algo y no se cumple. Ese momento en clase, la orden directa que das y que no te hacen caso. El desafío. Eso, no... Eso era una de las cosas más complicadas. (E11-A406)

Bueno, esa ha sido una de las deficiencias también. Sí, no hemos potenciado mucho salir fuera. Yo personalmente porque... por el miedo al descontrol. (E11-A428)

[Sí salían al vivero] El vivero es un sitio controlado. Yo lo que te quiero decir es, por ejemplo, salir a ver no sé qué o a ver no sé cuántos. Lo limitamos mucho, de hecho ni siquiera hicimos una salida a fin de curso [...] porque estaba muy complicado, entonces lo limitamos mucho. (E11-A434)

Hombre, pues la relación... Supongo que el otro día ya te comenté que fue un poco a la defensiva. Yo creo que se define con eso, con el tema de la defensiva. (E11-B339)

Trabajar con estos jóvenes implica para el educador, según RG, “ponerlo todo” y “sufrir mucho”, lo cual –en un contexto laboral como el descrito- supone un “quemame” rápido de los educadores. Esa vivencia ha supuesto para él una importante crisis, que le ha llevado a abandonar Llavors⁶⁶ e incluso a plantearse la posibilidad de cambiar el colectivo con el que trabaja, buscando uno menos “conflictivo” –por ejemplo, pasar a trabajar con adultos-.

En cualquier caso, gracias a esta experiencia él ha comprendido la necesidad de mantener el control –y el propio autocontrol, para no implicarse en el conflicto-. Afirma ser ahora consciente de que el educador debe conservar la serenidad, “no entrar en los piques” –saber estar en su sitio, que es lo que le costó a él-, y transmitir a los chicos tranquilidad y seguridad. Esto le ha llevado a los planteamientos que describimos a continuación.

No, al final ellos mucho mejor. Yo también me relajé y creo que ellos también se relajaron y tal. ¿En qué? Pues en que... no sé, en que nos hemos relajado los dos, creo yo. (E11-B345)

Ahora el tema que tengo que conseguir es el tema de no entrar en los piques, sería el tema fundamental. El tema de conservar la serenidad, el tema de... también el tema de la sonrisa en clase, para dar tranquilidad a los chavales... y dar seguridad también. (E11-B347)

c) El enfoque de “la sonrisa”

En tercer lugar, su labor como educador requiere trabajar desde la cercanía a los jóvenes, generando un vínculo afectivo –no de amistad- facilitador de los procesos, por medio del humor y “la sonrisa”. La importancia de este factor se opone al enfoque que “trabaja desde lo negativo”, en base a la reprimenda y el castigo –lo que él experimentó en su trabajo en la residencia-.

También el tema de la sonrisa en clase, para dar tranquilidad a los chavales... y dar seguridad también. Y por último también el tema del humor. Eso me lo dijo JB una vez, que ayuda también a relativizar... Hoy por hoy, esas cosas son las que voy a intentar la próxima... (E11-B347)

Esas son algunas de las claves con las que RG describe al “buen educador social”: una persona con autoridad “ganada” –no impuesta-; con capacidad de escucha, de enganche afectivo con los chavales y de crear un ambiente cálido –en general, con habilidades sociales, como la sonrisa-; que sepa acompañar al chaval, pero que a la vez sepa “marcar límites” y definir y transmitir normas –las claves domésticas del “saber estar”-. Estos chavales presentan importantes carencias afectivas, autoestima baja, problemas en las relaciones personales, especialmente familiares... todo lo cual hace que sea especialmente relevante este tipo de planteamientos.

Para mí se resumiría un poco en el tema de escuchar, el tema de un ambiente cálido, otra vez el tema de la sonrisa y tal. Que también logre un enganche afectivo con los chavales, los dos. Pero con esa medida, por supuesto, el marcar límites. (E11-B497)

Y utilizar más recursos... por ejemplo en el tema de la sonrisa, que no lo utilizaba mucho... el tema del humor, que para mí no era importante y yo tampoco utilizaba. (E11-A342)

Y necesitan, por supuesto, mucho afecto, y el tema de la autoestima. Y otros problemas que hay... ahí está el tema del racismo, gordo, es muy grande. Viene un marroquí y prácticamente... hemos tenido una chica, y prácticamente nadie ha convivido con ella. El tema de las chicas, en el tema afectivo: a

⁶⁶ Éste no es el único factor que provocó la crisis de RG a resultas de la cual dejó Llavors, ya que otro factor importante fue el de la inestabilidad laboral de los contratos en los PGS. Sin embargo parece que lo que más le pesó anímicamente fue el “sufrimiento” generado por el conflicto con los chavales.

las primeras se piran con quien sea, eso lo hemos tenido varias veces este año, ése es otro gravísimo problema. La relación con la familia creo que es una tercera cosa. El tema del racismo, el tema de las chicas, en este sentido, el afectivo... (E11-B333)

Pero él muestra una alta dificultad para manejar la interacción cara a cara –grandeza doméstica-. En ese sentido, él se refiere a su necesidad de aprender –desde sus lecturas-técnicas de comunicación. No habla tanto de un talante como de saber utilizar técnicas, de “modos de hacer”: “hay cosas muy sistemáticas y muy buenas”. Pero son técnicas o “saberes” que han de ser asumidos personalmente, incorporados en la propia forma de actuar, ya que “no es suficiente con saberlo”, pues la dinámica diaria de tensión engancha al educador con facilidad.

Entonces claro... yo todas estas cosas no creas que no las sé. Si yo esto ya lo sabía, que no había que hacer eso. Pero ahora que te paras a pensar: ‘Ostras, es que fallas en todo’. Quiero decir... es que son cosas que sabes, pero a veces no es suficiente saberlo. No sé qué pasa que a veces en el día a día... Porque yo, ahora que he vuelto a releer eso, cosa que yo ya sabía... ‘¿Cómo no caíste a mitad de curso?’ (E11-A336)

Hombre, todo el tema de comunicación lo considero básico. Lo he visto poco en todo este mundo, y creo que hay cosas muy, muy buenas. El tema de comunicación, cosas muy sistemáticas, muy tal... luego ya puedes hacer lo que quieras, pero... pasos muy chulos. El ‘mensaje-yo’, provocación en situación de estrés... bueno, todo esto. (E11-B499)

Por ejemplo, RG destaca la importancia del recurso –entendido como herramienta- del humor y la sonrisa: se trata de saber ser cercano, de saber relativizar las situaciones para aflojar la tensión -la propia, la de los chavales, la del ambiente-. El educador debe desarrollar la habilidad para no crear o no involucrarse en el conflicto –no acrecentarlo al entrar en su dinámica- y evitar situaciones de estrés -en lo que está leyendo se señala “la importancia de no provocar ese conflicto”-. Son las cosas que no supo hacer y que va a intentar en sus próximas experiencias.

Crear una situación en donde no provoca tantas situaciones de estrés. En todo lo que estoy leyendo me aparece mucho eso. Un buen profesor... no, no, no, es que a veces se meten en unos líos. Hay que saber evitar eso. Y creo que hay gente... yo he visto educadores muy buenos que es que no crean esos problemas. Si lo vivieran como lo vive uno que provoca mucho, pues probablemente más o menos todos están parecidos. Pero creo que el tema está más por ahí: el no provocar esa situación, y a la vez educar. (E11-B505)

d) Mantener la atención

El papel de RG en el PGS era el de educador –aunque tenía asignada la labor de coordinador, ésta no le suponía excesiva carga de trabajo, ya que otras personas asumían la mayoría de las labores burocráticas-. Además de estar en clase con los chicos, a menudo salía a trabajar con ellos a los jardines o viveros, a instancias del maestro de jardinería.

Un elemento importante en su labor era la preparación en profundidad de las clases. La dificultad de atraer y mantener la atención de los chavales, poco motivados por la formación básica, requiere que las clases sean activas –“hacer cosas”-, variadas –que cambien las actividades- y atractivas –que les interese o les llame la atención-. Para RG esto resultaba muy costoso, ya que debía preparar suficientes recursos atractivos –dinámicas, juegos, concursos, bingos, dramatización, fotos, dibujos, puzzles, preguntas...-

que le permitieran variar y mantener el interés de los chavales, lo que resultaba especialmente difícil.

[Para prepararse las clases] Tenía que trabajar mucho, mucho, mucho. Mucho. Ahora... las clases me salían yo creo que bastante bien, pero me las trabajaba mucho. (E11-A402)

Lo que era mantener el interés, yo creo que hasta cierto punto logré un poco. Ahora, tenía que trabajármelo mucho, mucho, mucho. Pero eso, yo creo que más o menos lo logré. (E11-A412)

El tema de concursos, hacer bingos. He tenido que hacer muchas cosas, pero... Dibujos, puzzles, no sé, muchas cosas. Y así siempre. Podías dar algo de clase y luego ya pasar a lo otro. Y luego algo de clase y luego pasar a lo otro. O sea, tienes que estar siempre... (E11-A416)

Cuando voy me dicen: 'Qué bien estaban las clases, qué chulo hacíamos esto, qué chulo hacíamos'... Cuando no me hacían ni puto caso. (E11-B343)

Por otro lado, él también destaca la importancia de asumir un esquema general de trabajo para sus clases, dentro del cual utilizar los diferentes recursos. Así, desde su experiencia fue definiendo un esquema que le resultaba útil: una explicación del tema escrita en tono de teatro –dialogado- que se lee en clase, a partir de lo que se hacía un concurso de preguntas y se acababa con un trabajo personal sobre esas mismas preguntas. Si bien ninguno de los recursos que él menciona parece especialmente innovador, él dice considerar que ese esfuerzo de preparación tuvo buenos resultados –consiguió mantener en parte el interés, aunque también afirma en otro momento que “no le hacían ni caso”–. Es decir, lo que le preocupa es encontrar medios para captar la atención de los chavales, y no el proceso de diseñar esos medios.

La exposición, por ejemplo, yo la trabajaba de forma dialogada. Yo me trabajaba un tema y lo pasaba escrito a modo de teatro. Lo pasaba escrito a modo de teatro y además con muchas fotos, muchas figuras y tal. Y eso lo leíamos, y el contenido aparecía ahí. Estaba el contenido escrito de forma de tipo teatro, luego sobre eso se hacía un concurso, con preguntas y tal. Y luego, al final, se acababa con un trabajo individual de responder a las preguntas, a las mismas preguntas que se habían hecho antes. Un modo de... Ese era un esquema que durante bastante tiempo lo estuve... Bueno, lo he mantenido todo el curso... modificado, porque ya no puedes estar repitiendo un esquema. Ese fue un esquema que me sirvió de mucho. (E11-A420)

En este sentido, hay que recordar que en su proceso de aprendizaje, junto a la importancia de adquirir una “perspectiva” de lo social, RG enfatiza mucho el valor de los cursos técnicos y de las lecturas que ofrecen técnicas “sistemáticas”. Igualmente en su experiencia en AC, muy negativa a nivel laboral, valoró muy positivamente el aprendizaje para “preparar actividades muy estructuradas”. Ese énfasis de RG en el diseño instruccional –en los recursos y “modos de hacer”- es propio de un orden industrial de la acción docente. Aunque él define unos objetivos educativos de tipo doméstico, dada su dificultad para la relación –su “no saber estar” con los chavales- busca asideros en técnicas didácticas –orden industrial- que se pueden aprender con un entrenamiento adecuado.

e) Inserción... ¿para qué?

Para RG los PGS son un acierto, aunque haya que mejorar cosas como las condiciones laborales y el refuerzo a los profesionales para que no se quemen. Pero, por lo que se refiere a los jóvenes, los procesos de inserción se plantean bien. En ese sentido, el modelo de itinerario de inserción de Llavors -formación, inserción y empresas, lo más

novedoso y prometedor- le parece algo valioso e incluso generalizable a otras entidades. Él valora positivamente el proceso observado en los chavales del PGS de Llavors, en los que “ha habido muchos cambios desde que entraron”. Por ejemplo, un síntoma de esto es que en las prácticas en empresas “se portaron muy bien”. En esta valoración parece que lo fundamental –de modo coherente con lo dicho anteriormente- es la adquisición de pautas de conducta. Incluso por lo que se refiere a la formación en el oficio, parece que la jardinería tiene salida, los chavales salen con un nivel suficiente e incluso algunos quedan “a un paso de ser oficiales” –esto parece contradecir la poca importancia que en otro sitio da a la formación en el oficio, que se presenta como excusa para la socialización en pautas de conducta-. En síntesis, parece que, según la valoración de RG, el programa ha sido útil.

Yo te digo que para mí el PGS es, en principio, un buen recurso. (E11-B405)

Yo en parte creo que se está haciendo bien. Yo el tema de los PGS creo que es un acierto. Yo más reforzaría para que el profesional no se quemara, para que tal, pero [...] a mí la herramienta me parece muy adecuada, muy, muy adecuada. Y es difícil encontrar algo que, para estos chavales, digas: ‘Ostras, les ha servido de algo’. Yo no digo que ha servido de algo, yo creo que ha servido un poquito más que de algo. No sé, yo tengo esa sensación. (E11-B355)

Yo el itinerario lo veo muy chulo, muy claro y muy interesante para aplicar en otros sitios. El itinerario de entrar por formación, continuar con el tema de la bolsa de trabajo y, si no encuentro nada en el mercado laboral, acabar en empresas económicas. Ese itinerario lo veo muy bien, muy chulo y muy interesante (E11-B375)

Si fuera un grupete, que hay... un grupete relativamente estable, y que ya tiene un cierto nivel, yo creo que es bastante fácil conseguir un poco el tema de acercarse a la autonomía laboral. Sí que creo que es un recurso que lo facilita. (E11-A486)

No sé, yo en parte... igual soy un poco iluso, pero creo que en parte se está haciendo bien. Yo veo que, desde lo que entraron a lo que se ha salido, hasta cierto punto no ha habido cambio, pero hasta cierto punto ha habido muchos cambios. Lo noté sobre todo cuando fueron a hacer las prácticas, que se portaron muy bien y muchos de ellos continúan trabajando. Muchos no, pero bueno... alguno. (E11-B351)

Bueno, jardinería sale bastante [...] se quedan a un paso de convertirse en oficiales. Algunos de ellos podrían llegar a hacerlo. Alguno de ellos podría llegar sin problemas excesivos, podrían llegar a ser oficial... (E11-B399)

No obstante, el mismo RG afirma ser consciente de las contradicciones que tiene ese planteamiento de la inserción cuando se realiza en un mercado laboral precarizado. Ese mercado laboral ofrece pocas posibilidades, además de precarias, para los chavales. Son trabajos inestables, con bajos salarios, que impiden que los chicos planifiquen sus vidas. Pero desde el programa se intenta animarles –“les dices que es maravilloso un mes trabajando”-, destacando lo positivo de las salidas más precarias. Se trata de intentar que la precariedad no sea una barrera desmotivadora. Por un lado, para RG es una tentación decirles que “no cojan nada que sea muy precario”. Pero, por otro lado, considera que las experiencias precarias también les ayudan, pues les permiten entrar en contacto con la realidad para ser más realistas con lo que les espera –lo son poco- y asumir cómo son las cosas. Hay que subsistir, por lo que es conveniente valorar lo positivo de todas las ofertas y no desanimarles.

Yo lo veo mal el mercado laboral, lo veo muy mal. A veces tengo tentaciones de decirles: ‘Para un mes no cojáis nada’. Pues que no puedes planificar nada, que no te puedes montar un plan de nada. Si los chavales están con una tía y tal, no se pueden ilusionar con ‘Mi chica... Igual me puedo comprar un coche, igual un piso... Cobro poco, pero...’ Y ¿qué les dices?: ‘Subsiste un mes’. Les dices que es maravilloso un mes trabajando. Eso es lo que dices, pero... (E11-B387)

Están en contacto con la realidad. Esa situación que al principio se da, de ser poco realista respecto a lo que se van a encontrar. A los chavales tú les dices: 'No, yo... mira, yo con ciento cincuenta y tal, yo ya de lujo'. A ver si encuentra algo de ciento cincuenta. Claro, eso que al principio eres poco realista... cuando ya te enfrentas, es bueno alguien que te sitúa. Pero es todo muy parcial y muy... (E11-B397)

En ese sentido, llega a preguntarse para quién resultan útiles los PGS: si para los jóvenes o para las empresas. Él lo experimenta como una contradicción ideológica: “Venimos de un mundo ideológico” –que podríamos caracterizar como crítico o alternativo- y “acabamos socializando a los chicos para que se adapten a las empresas”, de modo que parece que “trabajemos para ellas”. Esto “chirría” –es decir, se experimenta como incoherente-. Él se entrega a esa labor, aceptando esa adaptación como criterio de utilidad o éxito: que los chicos se acerquen al mundo del trabajo y las empresas y acepten su dinámica de modo que puedan integrarse en él. Así, “cuando ves a un chaval trabajando, te pones contento”, sea en las condiciones que sea. Se es consciente de que se trata de condiciones precarias e indignas, pero el pasar por ahí se considera necesario y positivo para el chico. Por eso “si hay que hacerlo, se hace”, aunque también hay que ser consciente de la situación y no engañarse, ya que “llegamos a esa dinámica porque no encontramos otra solución”.

¿Qué valoro para considerarlo como útil? Pues veo también ahí mucha contradicción, porque venimos de... pues eso, de un mundo así ideológico muy determinado, y al final hemos acabado haciendo un trabajo precioso en las empresas, en el sentido de socializar para empresa, vender las bondades de la empresa, que luego... Y encima te partes la cara para eso. Y encima es en base a eso a lo cual yo considero útil el PGS. (E11-B313)

Pero es verdad... lo considero útil porque creo que está más cerca de trabajar en una empresa, y todo lo que significa a nivel ideológico incluso. Es decir, van a aceptar más al jefe, vamos a aceptar más... Pero ahí están. Lo que pasa es que llegamos a eso porque no encontramos otra solución. Pero eso chirría por todos lados. Pero la verdad es que también cuando ves a un chaval trabajando te pones contento. Esto es algo que he hablado bastante este año. Hombre, yo por lo menos veo interesante que no nos engañemos. Y, si tenemos que hacer eso, lo hagamos... pero bueno, por lo menos no nos engañemos. Que sepamos dónde estamos. (E11-B321)

2.11. Análisis de caso E12: MA

MA tiene 26 años, está casada y no tiene hijos. Ha vivido toda su vida en el centro histórico de Valencia. Estudió el módulo de formación profesional de jardín de infancia porque lo que más le gusta es trabajar con niños. Y aunque nunca lo ha conseguido, se considera afortunada al haber encontrado un trabajo ligado a la educación –algo que no han conseguido muchas de sus antiguas compañeras de estudios-. Comenzó a trabajar en Domus Laboris dando clases de apoyo a chicos jóvenes con discapacidades psíquicas. Ante la posibilidad de que surgiera trabajo en el PGS le sugieren que se prepare y estudie un módulo de FP de hostelería, y ella así lo hace, consiguiendo el trabajo como maestra de camareros. Su labor le satisface plenamente, porque es como trabajar con niños “solo que más mayores”. En su labor entra también el hacerse cargo del comedor público que la entidad mantiene y que es el lugar donde los alumnos del PGS hacen sus primeras prácticas, bajo su directa supervisión. Conocía la entidad “de toda la vida” por su actividad cultural de cada al barrio, aunque nunca se había acercado a ella. Ahora es socia, aunque apenas participa de su vida asociativa. El que sí lo hace es su marido, que es socio desde hace muchos años y trabaja también en ella, aunque en una sección diferente.

Como vamos a ir viendo, MA es un perfecto exponente de la lógica doméstica. El hecho de tener que desenvolverse en un entorno sociocultural en el que las lógicas dominantes han ido cambiando no parece influirle de manera significativa. Su discurso no parece mostrar trazos de tensión, ni crisis en la vivencia de ese orden doméstico. Ella funciona bien desde esa lógica, sin necesidad de reformularla al entrar en contacto con otros órdenes.

La cuestión que cabe preguntarse es si esa “armonía” es posible porque MA mantiene esa lógica doméstica en entornos adecuados a la misma⁶⁷ –ámbito familiar y una entidad muy doméstica- que le protegen de los choques con otros órdenes. Ella –y la misma Domus Laboris- se mueve en un espacio muy periférico en la acción socioeducativa, dirige su labor a un colectivo muy específico –necesitado de protección, en su mayoría-...⁶⁸ Es decir, se trata de un ámbito que admite esa lógica, e incluso que la utiliza de manera funcional para el conjunto del sistema social.

2.12.1. Una concepción doméstica del trabajo

MA no es una “grande” en su propio mundo. Su propia concepción de lo doméstico está vinculada a su condición de “pequeña”, que se traduce tanto en su modo de enfocar su trabajo como en la manera en que aborda su participación como ciudadana. El orden de lo doméstico conlleva una dimensión jerárquica o de desigualdad intrínseca, que matiza el

⁶⁷ Lo doméstico funciona bien en espacios privados, sobre todo porque tienden a cerrarse sobre sí, lo que les mantiene relativamente aislados de otros órdenes de justificación que adquieren más fuerza en el entorno sociocultural.

⁶⁸ En cambio, el nicho laboral al que se encaminan los aprendices del PGS no es particularmente doméstico, puesto que se les dirige hacia el mercado secundario de la hostelería industrial –es decir, no de la hostelería de barrio-.

discurso de los sujetos en función de su posición en esa jerarquía⁶⁹. No todos están igualmente autorizados para participar en los espacios públicos, que quedan reservados a los “grandes”, mientras que los espacios privados se convierten en el ámbito reservado a los “pequeños”.

En ese sentido, todos los sujetos domésticos tienen en común que el trabajo no es su principal fuente de realización y sentido personal, si bien el vivir en una sociedad salarial como la actual matiza esa prioridad. Así, los “grandes” del mundo doméstico han de asumir la responsabilidad de “sacar adelante a los pequeños” en un entorno público estructurado en torno a lo productivo; esto requiere que la función de “cabeza de familia”⁷⁰ se vincule al desempeño de un rol laboral, no tanto por el trabajo en sí, sino como responsabilidad que se asume sobre el resto de miembros del grupo doméstico. En cambio, los “pequeños” de ese orden tienen gran probabilidad de desarrollar “identidades fuera del trabajo” (Dubar, 1994) que pivotan sobre cuestiones ajenas a lo productivo, aunque a la vez se esté trabajando⁷¹. Ese sería el caso de MA, cuyo trabajo es un elemento secundario –aunque necesario– con respecto a su familia.

De acuerdo con lo expuesto, MA muestra una concepción doméstica del trabajo que se vincula, en su caso, a una clave de género: la mujer como “menor” o subordinada en el orden de grandeza patriarcal de la ciudad doméstica. Esto implica que su actividad productiva es un factor secundario en su vida, subordinado al ámbito de lo reproductivo –incluyendo en éste el ámbito de la casa y el cuidado de la familia–. Como vamos a ver, sin tener una vocación profesional muy definida, MA se decanta por una opción difusa por “lo educativo” –un ámbito profesional muy vinculado a lo reproductivo–. Además su experiencia laboral aparece vinculada –incluso a nivel de lugar y horarios– con el trabajo del marido, que tiene una presencia significativa –como trabajador y como socio– en la institución. Por ello, pese a que se toma muy en serio el trabajo del día a día, su implicación en *Domus Laboris* –tanto a nivel profesional, como en calidad de socia o voluntaria– es descrita como algo secundario en su vida y sometido a las necesidades familiares: sus responsabilidades fundamentales se desarrollan en casa. De hecho, cuando hace referencia a la posibilidad de plantearse un cambio de trabajo, lo vincula a las necesidades domésticas.

De todas maneras, en este momento no tengo hijos. Probablemente si tuviera hijos, si necesitara y no me llegara, por mucho que me gustara este ambiente, por necesidades económicas me tendría que ir a otra empresa. Por lo que es el ambiente, mucho mejor aquí. Pero claro, nosotros, mi marido y yo tenemos dos sueldos, porque los dos trabajamos para la misma asociación, aunque él bajo en el teatro. (E12-B50)

Tampoco es cuestión de que se pasen dos o tres horas de mi horario, no por nada, sino porque desde que sales de tu casa, quieres entrar en tu casa, estar en tu casa y hacer las cosas de tu casa. Yo no

⁶⁹ Otras lógicas tienen un principio superior común que afecta por igual a todos los actores implicados en ese orden. Sin embargo, en un orden doméstico no es así, por lo que el análisis de los discursos que se sitúan en este orden debe realizarse partiendo del lugar que ocupa el sujeto en la jerarquía de su espacio doméstico, ya que esta lógica afecta de modo desigual a los “grandes” y a los “pequeños”. Como vamos a ir viendo, la lógica de MA se sitúa en un orden doméstico, pero entendido desde la perspectiva de los “pequeños” en ese mundo.

⁷⁰ Se emplea aquí la expresión “cabeza de familia” porque resulta muy clarificadora para la dinámica que se explica, aunque ésta pueda encontrarse en otro tipo de grupos domésticos no familiares.

⁷¹ Dubar (1994) describe una configuración identitaria que califica como “identidad fuera del trabajo”, y que engloba a aquellos sujetos que no encuentran en el trabajo asalariado una fuente importante de autorrealización personal ni de identificación social. Suele tratarse de personas que desempeñan trabajos alienantes de baja cualificación, para las cuales el trabajo es esencialmente un medio instrumental para otros fines. En nuestros términos, las mujeres en un orden doméstico, o bien aquellos que tienen una concepción esencialmente mercantil de su trabajo como fuente de salario, tienen elevadas probabilidades de desarrollar este tipo de identificación en relación con el mismo.

soy una persona que va mirando... Otra cosa es que todos los días me quedase dos horas, y claro, me quiero ir a casa. Yo pienso que eso lo tienes que tener claro, si es una cosa de voluntariado lo tienes que tener claro. (E12-B102)

Yo soy de este barrio y la asociación está aquí de toda la vida. (E12-B2)

'Si vosotros estáis cansados, yo también... con una particularidad: que vosotros llegáis a casa y mamá os lo tiene todo hecho. Pero yo llego y no: tengo que hacer esto y tengo que poner lavadoras' '¿Y luego haces todo eso?' Y digo: 'Sí cariño, luego hago todo eso' '¿Y cómo puedes aguantar hasta el viernes?' 'Pues porque hay que aguantar'. (E12-A100)

Por otro lado, aunque de esto hablaremos más adelante, el mismo tipo de dinámica encontramos por lo que se refiere a su participación en espacios públicos no productivos, es decir, su participación ciudadana. En ese ámbito MA también se retrae a espacios privados o contextos domésticos, cuya dimensión pública está en mano de otros –los “grandes” en esos espacios-. Es lo que ocurre con su modo de participar en *Domus Laboris*, más allá de lo laboral: su condición de socia es algo secundario, y su colaboración se limita a ayudar en la organización de actos que otros llevan adelante y en quienes ella confía para asumir las responsabilidades públicas de la entidad.

2.12.2. La educación doméstica, dirigida a los “pequeños”

Como hemos comentado, y pese a lo difuso de su vocación profesional, para MA es importante mantenerse profesionalmente en el entorno de lo educativo –“en la rama educativa”-, de acuerdo con su vocación inicial, con arreglo a la cual estudió FP de Jardín de Infancia. Si bien no ha podido cumplir el deseo de trabajar con niños, considera que su itinerario ha sido coherente con esa vocación, aunque el colectivo hacia el que se dirige sea otro –los minusválidos y otros jóvenes con dificultades en sus estudios- que ella evalúa como muy necesitado. Esa “necesidad” o carencia –de madurez, como veremos- le lleva a equiparar ambos colectivos, hilando su vocación y formación inicial con el trabajo actual. El discurso muestra a este respecto una serie de claves domésticas que iremos viendo a continuación.

Yo estudié Jardín de Infancia. Lo que me gustaba era el Jardín de Infancia y los niños de cero a tres años. [...] Sí, de la especialidad de hogar; yo hice en la FP, el I y el II. (E12-A2)

Sí, porque no he salido de la educación. Es otra variante, pero es educación. No es que me haya ido a otra cosa que no tenga nada que ver con la educación infantil, que es lo que yo estudié en su momento. (E12-A34)

[¿Es muy distinto de lo de jardín de infancia?] No te creas, me ha ayudado muchísimo. Es lo que yo venía a decirte: que yo estudié jardín de infancia porque me gustaba, y luego... (E12-A12)

[¿Educatora o camarera?] Más educadora, porque de hecho estudié para educar a niños pequeñitos, para empezarles a educar. Entonces me siento más educadora. Además, me gusta. (E12-B80)

A pesar de no conseguir un trabajo en su especialidad inicial, considera una suerte mantenerse en el entorno de lo educativo, sobre todo en comparación con otras compañeras de estudios, que trabajan en cuestiones absolutamente ajenas. Su experiencia es la de aprovechar, con flexibilidad en lo tocante a la especialización –saber cambiar el rumbo, dentro de lo suyo-, la oportunidad surgida para trabajar en ese ámbito, pero con otro

colectivo. Para ello tendrá que poner los medios: una formación técnica en el oficio de camarera, algo que no había pensado de antemano -especialización *ad hoc*-. La idea de aprovechar las oportunidades con flexibilidad, paciencia y preparación, estará presente en sus comentarios a sus alumnos acerca de la salida laboral, especialmente en un mercado laboral flexible, como el que caracteriza al mundo de la hostelería.

A la rama de la educación, de profesora de hostelería. Pero a la rama de la educación. De hecho, cuando me encuentro con profesoras, me dicen: '¿Que estás en un jardín de infancia?'. Les digo: 'No. Bueno, estoy dentro de la educación'. Y cuando les digo lo que hago, dicen: 'Pues sí, porque hay compañeras tuyas que están en una pastelería, en algún almacén, o en alguna tienda. Por lo menos, aunque no sea exactamente lo que estudiaste, pero no has salido de la rama de la educación; estás dentro de la educación'. Luego me doy cuenta de que he tenido más suerte que otras compañeras que estudiaron conmigo. No porque desprestigie trabajar en una pastelería o en una tienda, sino porque no tiene nada que ver una pastelería o una tienda con Jardín de Infancia o con los PGS. En vez de ser niños más pequeños, son niños más mayores (E12-B82)

Cuando terminé el Instituto, tenía claro que me gustaban los niños y me quería dedicar a ello. Después no me salió trabajo en Jardín de Infancia y... me dijeron de empezar a darles clases de Matemáticas y Lenguaje, enseñarles a escribir [...] Sí, aquí. Me hicieron unas pruebas, y como hice Jardín de Infancia, que entra dentro de la educación... Pues entonces, lo que yo les hacía es eso... pero a gente con problemas, es decir, a minusválidos. Empecé con ellos. (E12-A4)

Luego ya empecé en los Programas de Garantía Social, me especialicé, hice cursos, los correspondientes de FP de la rama de servicios y me especialicé. Claro, viendo que tenía posibilidades de meterme en un Programa de Garantía Social, ya los hice... (E12-A14)

En ningún momento pensé que podía hacer esto, porque estudié Jardín de Infancia, que era lo que a mí me gustaba y no pensé en ningún momento en estar aquí de camarera; pero me surgió y me preparé, y me sirvió muchísimo el decir 'He hecho Jardín de Infancia'. Me sirvió mucho. No me arrepiento, porque en su momento es lo que me gustaba, me sigue gustando. Y con estos chicos aprendes muchas cosas. No me importó para nada. Si en su momento hubiese trabajado en Jardín de Infancia, habría sido genial, pero ya que no ha surgido, no me importa para nada. (E12-A36)

Y me dijeron que había la posibilidad de poder trabajar aquí. Como no me salió de Jardín de Infancia, que era lo que yo había estudiado, entonces estudié para poder... (E12-B2)

a) Entre minusválidos y niños: limitaciones, infantilización e ingenuidad ante la vida

En la valoración que MA hace de su trabajo, un dato relevante es el hecho de trabajar con "gente con problemas". Esto es fuente de satisfacción, en la medida en que el trabajo es ayuda necesaria para esas personas, pero también implica una serie de dificultades inherentes al trabajo educativo. Así, en la lectura que MA hace de la situación de los alumnos, destaca la existencia de diferentes limitaciones y ritmos de aprendizaje, así como la carencia de madurez. Esto influirá en las expectativas que se tienen sobre las posibilidades de cada chico, por un lado, así como en la exigencia de un enfoque que se adapte a la diversidad de situaciones y que se centre en la maduración de los jóvenes.

Estas cuestiones, que ahora desarrollaremos, nos sitúan ante un discurso doméstico en que el peso de la edad-experiencia y la maduración-adaptación al mundo adulto aparecen como criterios de grandeza. Pero se trata de un discurso que muestra una tensión entre dos componentes: (a) la exigencia de adaptarse a los alumnos para que (b) ellos se adapten al mundo adulto; en el conflicto entre exigir o adaptar la exigencia a las posibilidades, parece que la balanza se inclina hacia la adaptación, al menos en el PGS, aunque no sea así cuando se habla de las familias, a las que se considera demasiado protectoras y poco exigentes.

- Límites y ritmos:

En primer lugar, por lo que se refiere a las limitaciones y dificultades de cara al aprendizaje, MA habla de diversidad de situaciones, lo que requiere un enfoque adaptativo en su tarea como educadora. Este enfoque implica conocer bien a cada chico, sus posibilidades y limitaciones, sabiendo hasta dónde puede llegar cada uno y ajustándose a ello en las expectativas y exigencias, para no desmotivarles. Estos planteamientos, que son posibles por tratarse de un grupo reducido, se oponen a la experiencia escolar previa de estos chicos, que MA –que no desarrolla un discurso especialmente crítico con la escuela– describe como de “ser dejados en el rincón del colegio”.

Más o menos en el primer trimestre ya vas sabiendo, ya los vas conociendo; el primer trimestre es un poco para que ellos me conozcan y yo los conozca a ellos. (E12-A54)

En general, ella misma mantiene un bajo nivel de expectativas sobre los alumnos – algo contradictorio con el discurso sobre su autonomía– debido a las limitaciones manifiestas vinculadas, en algunos casos, a las minusvalías. En ese sentido, habla de un ritmo lento de aprendizaje y de la necesidad de repetir continuamente las cosas –hasta que les entre- e ir poco a poco. Algo que requiere de ella, en su papel como educadora, paciencia, supervisión y control.

Yo he tenido chicos que en todo un curso, en un curso escolar, hasta junio, han aprendido a poner una mesa bien. En todo un curso. Algo más, como hacer algún café... Pero, eso sí, una mesa perfecta. Y es una satisfacción, porque no sabía a lo mejor ni lo que era un mantel... porque hay algunos que no saben nada, y dices: 'Bueno, al menos ponen la mesa...' Tal cual, con sus corbatas hechas, su mantel recto, que estén todas las mesas alineadas... ¿Solamente ha aprendido eso? Pues yo estoy satisfecha completamente, porque por lo menos ha aprendido algo. Evidentemente esa persona tiene que ir muy poquito a poco, porque están muy limitados. Porque, eso sí, tienen que hacer una cosa después de otra: si les dices dos cosas a la vez, ya no funciona. Entonces, primero una y luego la otra. (E12-A36)

Normalmente de Conselleria nos mandan muchos... bueno, me imagino que a todos los PGS, pero nosotros solemos tener siempre bastantes minusválidos. (E12-A38)

Estos chiquitos tienen muchas limitaciones. Yo me siento muy a gusto conmigo misma, por poder enseñar a estos chicos. Les tienes que repetir las cosas mucho, yo siempre digo: 'Me voy a grabar un día en un casete, porque todos los días repito lo mismo y, claro, me estoy cansando ya'. Pero enseguida te miran como diciendo: 'Es que no me daba cuenta' 'Pues mira, lo que tienes que intentar es darte cuenta'. (E12-B88)

En cualquier caso, ese bajo nivel de expectativas se matiza al referirse a la diversidad de situaciones y niveles. Por ejemplo, su conocimiento del grupo le permite saber con bastante certeza quién va a poder trabajar y quién no. Esto influye, por ejemplo, a la hora de seleccionar a los alumnos que pueden ser enviados a realizar prácticas externas en empresas: MA mantiene que sólo puede enviar a los que despuntan –reforzando a los más capaces–. Igualmente, en la realización de tareas prácticas en el comedor del PGS, se debe de tener en cuenta los diferentes niveles, aunque en todos los casos se hace necesaria su supervisión y se cuenta con la colaboración y comprensión de los clientes –conscientes de que se trata de un centro para personas con necesidades especiales–. Una comprensión que no tendrán en los trabajos “reales” (“fuera”) y sin la que algunos no podrían desarrollar una actividad; de ahí el valor que se le da a la existencia de entidades asociativas con sensibilidad para poner en marcha iniciativas –como el Centro Especial de Empleo de esta misma entidad– para aquellos que sin ese apoyo serían incapaces de manejarse en la sociedad.

En estos cursos cada año conoces a chicos diferentes. No todos se rigen por el mismo patrón. Son chicos cada uno de su madre y de su padre, como yo les digo. (E12-A36)

Cuesta mucho intentar formar, por ejemplo, centros especiales de empleo para chicos que, si no es en asociaciones como ésta o similares... la sociedad no está preparada para la gente con problemas, para los minusválidos. Hay que ser sinceros. Estos chiquitos tienen muchas limitaciones. Yo me siento muy a gusto conmigo misma por poder enseñar a estos chicos. (E12-B88)

Tú tienes que saber lo que tienes y a lo que puede llegar cada uno. Como que tienes muy claro quién puede salir de prácticas y quién no. Lo tienes muy claro. Sabes que no puedes mandar a ningún negocio a una persona que sea muy lenta. Porque esa persona es su lugar de trabajo, su negocio. Eso, aquí, si una persona me tarda un poco... pues bueno, para eso estoy yo: para ir más rápido, y aligerar las cosas, y darle una mesa de una persona. Y también le suelo dar a los pobres clientes que vienen todos los días: 'Te voy a mandar a éste: lentito, pero seguro' 'Vale, tú no te preocupes'. Además, la gente en ese aspecto se porta muy bien. Además, enseguida que vienen preguntan: 'Esto es para gente especial, ¿no?'. Es lógico, en la manera de andar y todo se nota que no es un camarero especializado. Enseguida me dicen: 'Tú eres la profesora, ¿no?' Es lógico, se tiene que notar, se nota. Y no es porque sea mayor que ellos, sino porque se nota: cobras esto, lo otro... la ligereza que tú tienes no la tienen ellos. Enseguida ven que ellos tienen problemas. Claro, tienes que saber a quién les puedes mandar; porque si tengo el típico cliente un poco especial, pues me encargo yo o P. A lo mejor P ya le conoce, porque viene siempre y la puedo mandar. Yo tengo ya mucha confianza con P. (E12-B138)

En definitiva, las diferencias de nivel se convierten en algo que no se puede dejar de lado al abordar la cuestión de la realización de prácticas externas o de cara al público en el taller. Esa diferencia da lugar a una mayor o menor posibilidad de encomendar tareas que impliquen un cierto nivel de autonomía; de manera que MA se mueve en la tensión entre confiar en la actuación de sus alumnos, y la necesidad de supervisarlos estrechamente. El nivel de confianza o control aparece como una consecuencia de las posibilidades y necesidades diferenciales de cada alumno.

Yo lo que hago es controlarlo y que vaya todo bien, que es mi función. (E12-B94)

Depende de la tarea. Hay tareas que hacemos todos juntos. Otras veces a unos les digo, por ejemplo: 'Montadme a gusto de vuestra imaginación una mesa para bufete, ponerme todo lo que queráis, de adornos, lo que sea'. A ellos los dejo y me voy con los que les cuesta más la cafetera, por ejemplo. Pero en la cafetera, con todos al mogollón, como que no se puede. En cafetera, lo típico es que el que sabe lleva muy controlado lo que es cafés, cortados y demás. Mientras tú se lo estás diciendo: 'Y ahora coges la taza; y ahora le pones esto...', el otro se aburre y lo único que hace es hablar con el otro y alborotar. Como no les des trabajo, mal. Necesitan estar activos, estar haciendo cosas. Si no, enseguida aparece el típico que alborota, enseguida empiezan a hacer sus tonterías habituales de la edad... entre comillas lo de 'tonterías'. Lo típico, ¿no? Entonces, lo único que hacen es que te alborotan al resto, y luego acaban todos alborotándose. Y es un desmadre total. Entonces, con éstos 'Pues me voy a quedar yo con ese grupito, que le cuesta más la cafetera'... y aquellos otros, más a la imaginación. También estos ponen imaginación, pero, en comparación, tienen menos imaginación, porque son más limitados. (E12-B138)

Nunca te puedes fiar, en el sentido de que siempre tienes que estar porque en un momento dado te puede meter la pata sin querer. Es lógico, al fin y al cabo, tiene un síndrome. Tú tienes que estar ahí, pero sí que le doy una confianza, en el sentido de decir que la mesa la lleva ella. (E12-B140)

Por lo que se refiere a la dinámica en clase –teórica-, MA la describe como de trabajo “por temas” –fotocopias que se leen en clase y se explican en la pizarra-. Aparentemente se trata de una dinámica muy “de aula”, pese a que se es consciente de que el “pupitre bloquea”. No obstante, para MA el reto es hacerlo ameno y fácil –no extenso, y muy vinculado a la práctica y a una actividad constante-, para evitar la desmotivación y el

alboroto y las “tonterías propias de la edad” –la preocupación doméstica por “cómo se está en clase” está muy presente, como veremos-.

Como no les des trabajo, mal. Necesitan estar activos, estar haciendo cosas. Si no, enseguida aparece el típico que alborota, enseguida empiezan a hacer sus tonterías habituales de la edad... entre comillas lo de 'tonterías'. Lo típico, ¿no? Entonces, lo único que hacen es que te alborotan al resto, y luego acaban todos alborotándose. Y es un desmadre total. (E12-B138)

Se les dan temas y se les pide que luego lo lleven a la práctica; lo teórico lo llevan a la práctica, y entonces yo les hago un examen sobre eso (E12-B128)

Sí, les doy unas fotocopias, lo van leyendo en clase, lo vamos explicando en la pizarra. Además, se lo explico mucho, les doy mucho tiempo para el examen, porque necesitan mucho tiempo. (E12-B132)

Hay algunos que... eso de sentarse en el pupitre, como que ya se les bloquea todo. Pero luego, tampoco exigimos demasiado; tampoco se dan tantos temas. Porque mayoritariamente, tanto en cocina como en camareros, es práctica. Está claro que tienes que saber una teoría, pero todo es practicar y practicar. Esa teoría mínima, ven que tampoco es tanto como lo que le daban en otros centros de estudio. Digo: 'Mira, pero si son dos hojas...', porque les doy el tema superresumido, lo más importante, que sea en esquema... Bueno, que ellos tengan que trabajar, porque luego hacen trabajos y cosas; pero lo que quiero decir es que sea lo más fácil posible para que no se desmotiven. Por que si ven que es un rollo, desde las ocho y media de la mañana que están aquí, si ven que es mucho rollo, se alborotan y te desmadran la clase. Tienes que intentar también hacérselo ameno. Pienso que todo profesor tiene que conocer a sus alumnos. Tienes que saber... Como es un grupo muy reducido, puedes trabajar mucho mejor que si tienes treinta, ni punto de comparación. (E12-B134)

A la hora de describir cómo afecta la diversidad a esa dinámica de aula, MA simplifica mencionando dos niveles de aprendizaje, que requieren formas muy diferentes de explicar. En general, estos niveles son descritos, de manera muy vaga, en función de los medios o técnicas empleadas para explicar o examinar. Un nivel que requiere una explicación más sencilla –utilizando dibujos y diapositivas, por ejemplo-, un ritmo más lento y un modo de evaluación más sencillo -preguntas de test previamente trabajadas-. Otro nivel, más adelantado, que permite un trabajo más conceptual –por ejemplo, utilizando resúmenes- y una evaluación mediante pruebas de desarrollo.

Tienes que dar dos niveles. A unos se lo tengo que explicar más en forma de dibujos y diapositivas, de una forma más básica; y para los otros, como van a ir fuera a las prácticas externas... (E12-A88)

Que pueden resolver muchas más cosas que a otras personas les cuestan más. Tienes que tener dos niveles. Es muy diferente la forma de explicar a unos y a otros. (E12-A92)

A los minusválidos les dictas más despacio. Cuando les doy algo de teórica, les escribo en la pizarra, porque así les sirve para caligrafía. Como muchos pronuncian mal, escriben mal. Y claro: 'No me entero'. Tienen muchas faltas de ortografía. Bueno, faltas de ortografía suelen tener todos, los dos grupos. La ortografía no es lo suyo. Les digo: '¿Tú no ves que esto te hace daño a la vista?' '¿Esto, cómo?'. Madre mía. Entonces, utilizo muchos dibujos, explicarles las cosas más despacio. En cambio con el otro grupo son más adelantados y les puedes hacer un resumen y plantear: '¿Qué no entiendes? Entonces te explico... hazme un resumen'. Para unos el examen es de desarrollo y para los otros, tipo test. Aunque para los otros también les pones tipo test, pero ellos te pueden desarrollar más y el otro grupo no te puede desarrollar. Bueno, te puede desarrollar pero no es lo mismo. Entonces, vas más de frases más cortas, más escuetas, pero que lo entiendan. Avanzas menos pero da igual. (E12-A94)

Igual que los exámenes: al que puede desarrollar, le digo 'No, desarrolla, que tú puedes'. Y al que no, le hago preguntas de tipo test, de menos desarrollar, porque esa persona no va a llegar a desarrollarte la pregunta. (E12-B138)

Además, se lo explico mucho, les doy mucho tiempo para el examen, porque necesitan mucho tiempo. Les hago muchas preguntas de tipo test porque son fáciles; sobre todo a los que tienen más problemas para redactar. A los que pueden redactar más les dices: 'A más azúcar, más dulce: redáctame que tú puedes'. Y a otros les dices: 'No, tú ponme las dos frasecitas que yo te subrayé...'. A

los que tienen más problemas les pongo las preguntas que prácticamente son las del examen: 'Pues mira, la pregunta uno, la tienes que copiar y eso te lo vas estudiando'. Claro, se lo tienes que dar más fácil. Porque les cuesta muchísimo. Además, muchos tienen el problema de que los han dejado en el típico rincón en el colegio y con ellos tienes mucha más labor. (E12-B132)

En general, un criterio a la hora de plantear la evaluación es facilitar su realización con éxito, sin una exigencia que resulte desmotivadora para los alumnos, sea cual sea su nivel. Además, el ritmo lento de aprendizaje implica la necesidad de una evaluación continua basada en el conocimiento de los chicos, en la estimación de sus límites y posibilidades, y en la valoración de su progreso. Valorar el interés demostrado por cada alumno, demostrando que se le tiene en cuenta, es un impulso que puede incrementar ese mismo interés. Este enfoque, centrado en el refuerzo de cualquier avance, por pequeño que sea, y el desarrollo de actitudes positivas, es comentado como fuente de motivación para los alumnos y de satisfacción para MA.

La gente con problemas es muy interesante, porque resulta que tienes la satisfacción de ver que esa persona, por ejemplo con los chicos que llevaba, al final del curso aprendieron a dividir por una cifra y algunos por dos cifras. Y así, de no saber, a que se aprendieran las tablas de multiplicar. Y me daba satisfacción: me digo 'Mira, saben dividir por una cifra y ya más o menos lo tienen controlado. No a gran escala, pero si van a la tienda a comprar una botella de aceite o cualquier cosa a su madre, que sepan lo que les tienen que devolver, que no les engañen'. Y al cabo del curso te da una satisfacción muy buena. (E12-A14)

Y al final de curso, digo: '¿Ves? Esta persona, que yo pensaba que iba a aprender menos, que la veía... luego ha tenido un interés en la segunda evaluación, ha cambiado completamente y ha visto que se le hacía caso, y a lo mejor lo único que necesitaba era eso'. (E12-A96)

Como te comenté, hay algún chico al que le cuesta todo el curso que te ponga los menús, pero por lo menos que te los ponga perfectamente. Y dices: 'Mira, pues ya he conseguido mucho con él'. Y eso al cabo del año a mí me satisface; me llena. Dices: 'Mira, he conseguido que aprenda bien a no cometer muchas faltas, o la educación de las maneras'. Las maneras que tienen hoy en día de contestarte, consiguen suavizarla un poquito, que hablen más correctamente... aunque sea un poquito, pero dices: 'Bueno, pues ya he conseguido algo...'. (E12-B64)

Tú te vas dando cuenta de las deficiencias de cada uno, y de adónde tú crees que puede llegar. Te planteas esos objetivos y haces una evaluación continua. Se tienen que ir superando cada trimestre un poco más. Y luego también consta en las prácticas externas lo que te dicen. Aparte de poner mis prácticas aquí, de lo que he visto de ellos aquí, y lo que te dicen en los hoteles y restaurantes de lo que han avanzado: si prestan atención, si ven que preguntan cosas... Hay algunos que se limitan a hacer lo que les dicen y punto, pasan olímpicamente. Pues todo eso lo evalúo. (E12-B122)

No obstante, como consecuencia de esa evaluación continua, MA señala que hay expectativas iniciales que se refuerzan y otras que se frustran, en el sentido de que, pese a que el potencial de un alumno sea mayor, éste no quiera aprender: lo que falla es su voluntad. Es decir, existen diferentes niveles no sólo de capacidad, sino también de interés, lo que se vincula a la cuestión de la madurez.

De lo que tengo la experiencia es de que, al cabo del curso, con algunos estás muy contenta y con otros a lo mejor te llevas decepciones. A lo mejor pensabas que de éste podías sacar más, pero es porque él no quiere. Y por mucho que lo intentes, si él no quiere, es una pena porque quizás se podía haber sacado muchísimo más de él. (E12-A54)

Sí. Tenemos muchos chicos que dices... Son de los que 'Siempre estás preguntando'... como les dices de broma. Pero les interesa saber cosas, y cuando no entienden... Hay otros pasotas totales, que les da lo mismo ocho que ochenta, les da exactamente igual. Pero bueno, hay de todo. (E12-A96)

Sí, como ya te comenté, me gusta relacionarme con los alumnos, disfruto, es muy satisfactorio. A veces te desengañas, dices: 'Este alumno, si hubiera querido, se hubiera podido sacar más provecho',

aunque luego ves que no, porque no quiere. Y de los que a lo mejor pensabas que podían menos, luego resulta que te das cuenta, no que te hayas equivocado, sino que luego han sacado mucho más. (E12-B64)

- Madurez y vida adulta:

Por lo que se refiere a la satisfacción por trabajar con gente con problemas, a la que se puede ayudar, en el discurso de MA vemos una dimensión protectora-paternalista que se justifica desde la necesidad por parte de los “pequeños” de la ayuda de los “grandes”, de acuerdo con una lógica doméstica. Si la grandeza viene dada por la madurez, la experiencia acumulada y la edad, los “pequeños” son los que carecen de todo ello, como veremos a continuación. Para MA, la recompensa de esta tarea es ver los avances de los alumnos, por pequeños que sean: asistir y contribuir a sus logros, ver que saben valerse y hacer cosas, despertar en ellos potencialidades aún no desarrolladas. En definitiva, despertar y potenciar su desarrollo. Factores de satisfacción son, igualmente, el ver reconocida la propia labor por los mismos alumnos –a los que se describe como muy sociables- y el aprender con la experiencia de estar con los chicos.

Respecto a la falta de madurez percibida en los alumnos, MA se refiere a ellos como a “niños más mayores” – lo que le permite establecer una continuidad con sus estudios de jardín de infancia, y valorar su utilidad genérica, no concretada, para el trabajo en el PGS-. En diversos momentos habla de ellos como de sujetos con una mentalidad infantil, a los que hay que tratar como niños, que enredan con “cosas de críos inocentes”, carentes de una perspectiva adulta, lo que hace que no aprovechen sus oportunidades, etc. Algunos rasgos con los que caracteriza su conducta son la ingenuidad, la falta de atención, la falta de aguante –se cansan pronto-, la falta de interés, el hecho de no saber estar en clase o relacionarse adecuadamente con las profesoras o los clientes...

Muchas cosas. Sobre todo con los chicos minusválidos, que son muy niños. Entonces mucho de lo que yo estudié lo puedo impartir y enseguida los entiendo. Son muy niños, entonces tienes que... Los tratas de niños; pero no de niños de tres años, sino un poquito más avanzados. Pero mentalidad tienen mucha menos... (E12-A24)

Lo que pasa este año es que son muy críos, muy infantiles; y luego son trabajadores, pero enredan mucho, porque hablan mucho; pero es porque son infantiles. En el descanso hablan de no sé qué dibujos. Y yo: ‘¿Pero tú ves esos dibujos?’ Es que son muy infantiles. Lo que nos pasa este año es que, aparte, tenemos un grupo muy difícil. Son muy difíciles. (E12-A98)

Son muy enredadores e infantiles. Se podría sacar más provecho. Por ejemplo en cocina... Depende de cómo estén de inspirados, porque hay días que son a lo mejor maravillosos, y ‘¿Por qué no sois todos los días así?’ ‘Pues no sé’. Pero este año es difícil porque son muy infantiles y cuesta mucho que te presten atención: ‘Oye, va, por favor, que no me quiero enfadar...’ Y ya llega el viernes y estoy que no me queda paciencia. (E12-A100)

En vez de ser niños más pequeños, pues son niños más mayores. (E12-B82)

En cualquier caso, de manera coherente con el orden doméstico mencionado, el nivel de madurez se relaciona, en el discurso de MA, con las experiencias de responsabilidad y situaciones de necesidad que haya tenido que afrontar cada chico. Hay una idea clave que se repite en varias ocasiones, en torno a la descripción de estos chicos como unos ingenuos: se trata de chicos que no saben nada de la vida. En ese sentido, es clave la situación económica familiar, que implica una mayor o menor necesidad de colaborar y asumir responsabilidades. De manera que el saber aprovechar las oportunidades -el PGS, las

prácticas, los trabajos temporales...- aparece también como signo de madurez, presente en aquellos que experimentan necesidad o que han tenido que salir adelante –“buscarse la vida”- y asumir responsabilidades desde temprano, y no en aquellos que lo han tenido todo hecho sin ningún esfuerzo –“mal acostumbrados en casa”-. Por supuesto, todo ello influirá, como veremos más adelante, en la forma de afrontar la búsqueda de un trabajo.

Todos los años hacen las mismas cosas de críos inocentes, que aún no saben de la vida. Y te dicen: '¿Y cómo sabías que iba a decir eso?' Y les digo: 'Yo, que soy muy lista'. (E12-A36)

Entiendo que están desde las ocho y media aquí, entre que cogen los autobuses y vienen se tienen que pegar un madrugón, claro, igual que el que te pegas tú. Se tienen que pegar un madrugón, luego están aquí toda la mañana y entonces están cansados. Si yo lo entiendo. Pero mira, les digo: 'Si vosotros estáis cansados, yo también... con una particularidad: que vosotros llegáis a casa y mamá os lo tiene todo hecho. Pero yo llego y no: tengo que hacer esto y tengo que poner lavadoras' '¿Y luego haces todo eso?' Y digo: 'Sí cariño, luego hago todo eso' '¿Y cómo puedes aguantar hasta el viernes?' 'Pues porque hay que aguantar'. Claro, eso ellos no lo tienen muy claro. Llegan a casa y su mamá lo tiene hecho... (E12-A100)

Y hay algunas familias que económicamente están bien, pero hay otras que se tienen que buscar la vida, o ya se la han tenido que buscar desde bien pequeños. Eso se nota mucho cuando hablas con ellos, el que por lo que sea se ha tenido que ocuparse de hermanos más pequeños son más maduros que otros a los que se lo han dado todo, o que el que ha sido el más pequeño de la casa y se lleva una diferencia muy considerable con sus hermanos mayores. Te das cuenta de a quién se lo han dado todo hecho y de quién se ha tenido que buscar la vida, en cierta manera. (E12-B78)

En definitiva, el desarrollo de estos chicos requiere que aprendan cómo es la vida y superen esa ingenuidad o ilusión infantil, lo que les permitirá madurar y acercarse al mundo adulto. Desde su posición como educadora, MA quiere enseñarles cómo es la vida, con claridad -dureza, si es preciso- y realismo, de manera que sean capaces de superar posibles decepciones. Porque ella afirma –según dice, desde su experiencia- que la vida no es fácil, que hay que ser capaz de organizársela –como ella ha hecho-, y que eso es lo que ellos deben aprender. Y para ello es importante valorar el consejo de los mayores, que ya han pasado por ello y tienen una experiencia que puede servir de guía.

Yo les digo: 'Yo tampoco encontré en lo que estudié. No es que no esté contenta con lo que estoy haciendo, pero estoy haciendo otra cosa'. Y algunos me dicen 'No me digas' 'Sí, no tuve suerte en ese sentido. Sí que he tenido suerte, porque estoy trabajando y eso ya es un punto'. Y les digo: 'Yo la vida ya la tengo organizada, y lo que tenéis que hacer vosotros es organizaros. No me la organicé de la noche a la mañana, pero van pasando los años y os daréis cuenta. Luego os daréis cuenta de lo que os decían vuestros profesores...' 'Ya, ya'. Es lo típico de los chicos de hoy en día... pues igual que con los padres. Tú al final dirás: 'Mi padre y mi madre tenían razón'. Pero te das cuenta después, cuando ya te has pegado una torta. Lo que está claro es que se aprende cuando te pasa a ti mismo. Si te lo dicen... 'Oye, que te va a pasar esto'... pues no. Te tiene que pasar a ti para que tú aprendas. Hay algunos que se decepcionan bastante, porque a lo mejor pensaban que si le habían puesto muy buena nota, que los cogerían, y luego ven que a lo mejor no los han cogido. 'Bueno, pero tú no te decepciones. Y a echar currículums...' Lo que pasa es que yo soy muy realista y les digo que no es nada fácil. Yo soy muy realista. Me miran como diciendo: 'Se está pasando de dura'. Pero no, lo que quiero que sepan es que la vida no es así, no es fácil; y que, si las cosas te salen bien pues perfecto, pero si no te costará más. Yo soy bastante realista, siempre he sido bastante realista; entonces yo les hablo, no muy dura, pero muy clara con lo que es la vida. Que tengan claro las tortas que te puede dar la vida. (E12-B78)

Este último planteamiento –la guía de los mayores- se relaciona de manera conflictiva con el énfasis en aprender de la propia experiencia y evitar la sobreprotección familiar –aunque ella no lo llame así-. MA se refiere a la necesidad por parte de estos jóvenes de “adquirir una cierta independencia de los padres” que permita superar las

limitaciones que se mantienen por no intentar hacer cosas. Para ello es importante no quedarse en casa, que puede ser lugar que inhiba el desarrollo de la maduración, que en cambio se puede ver potenciada desde el PGS, que podría llegar a jugar un papel sustitutivo de las familias, como veremos en el apartado siguiente.

Sí, yo les empecé a dar dos horitas de clase para enseñarles a leer y a escribir, porque muchos no sabían ni leer ni escribir, hacían faltas de ortografía, y a sumar, restar... Y también el cambio de moneda, antes la peseta y ahora el euro, para que no les engañen, porque hay gente honrada, pero también hay gente que... Se trata de que lo tengan claro, que sean independientes, que vayan solos a comprar y que no necesiten a su mamá. Cada uno dentro de sus limitaciones. Mi experiencia es enseñarles, que sean lo más independientes posibles de sus padres. Lo que intento es decirles: 'No, mamá no está, tú tienes que organizarte, tienes que saber...' Claro, dentro cada uno de sus limitaciones, evidentemente. Pero intento decirles eso, porque hay algunas madres... (E12-A10)

Son casi todos chicos que no han terminado la ESO, que no saben qué hacer y que en casa no van a estar. Lo más factible es que, si quieren cocina o camareros, que empiecen por ahí y vean si esto les gusta. (E12-A52)

b) Suplir a las familias desestructuradas

- La mala educación

Una de las carencias importantes de “los jóvenes de hoy” –a los que se llega a referir como “incivilizados”- es la inadecuación a las situaciones –por ejemplo, hablar a gritos, no saber comunicarse adecuadamente, contestar “de mala manera”...-. Se trata de un “no saber estar” vinculado a la ya mencionada falta de madurez, y que MA relaciona con las carencias de una educación familiar incapaz de transmitir un sentido del orden y el respeto. Ante el asombro de MA, cuya experiencia ha sido muy distinta, estos jóvenes no hacen caso a sus familias, que, a su vez, no se preocupan excesivamente de ello.

Entonces, entre estos chicos también hay algunos que me consta que sus padres les han enseñado educación, pero a lo mejor les ha entrado por un oído y les ha salido por el otro. Hay algunos que vienen incivilizados, en cierto sentido. (E12-A20)

Les digo: 'Yo creo que no me he expresado bien, o tú no me has entendido bien' 'Ojo: ten educación y sobre todo educación'. Es que hay muchas familias que... por ejemplo, una alumna mía llamó para decir a su padre que se había quedado de prácticas y que viniera a recogerla, y yo pensaba que estaba hablando con su hermano. Me dijo: 'MA, ¿puedo llamar para decir que me recojan?' Y yo: 'Sí. Coge y llama, y llamó y le pregunté: '¿Qué, hablabas con tu hermano?'. Dice: 'No, con mi padre'. Y le dije: '¿A tu padre le contestas así?'. A buenas horas, yo lo hago... no es que me diera un revés, pero bueno. '¿A tu padre le contestas de esa manera? ¿Le hablas así?' Y ella: 'Sí'. Y te lo dice así, de una manera natural. Y dices: 'Vale, perfecto'. Yo pensé: 'Está hablando con su hermano, seguro'. Y le digo: '¿Qué, viene tu hermano?'. Y me dijo: 'No, estaba hablando con mi padre'. Me quedé de piedra, porque dices: 'Bueno, si a tu padre le contestas así, y tu padre te lo permite...' Porque yo no soy partidaria de pegar a nadie; pero a mí con una mirada que me lanzaran ya tenía suficiente. Y mis padres no me han tocado en la vida. Es que no hace falta pegar para educar, pero es que, si tú se lo consientes a tu hijo, si le dejas que te hable de esa manera... (E12-A48)

Así, en su discurso distingue entre familias normales y familias desestructuradas, en función de que los padres se comporten –o no- como se tienen que comportar. Desde su perspectiva, cuando en una familia no se pone orden y no se ayuda a que cada cual asuma su rol y su lugar, cada uno acaba por hacer lo que quiere, acostumbándose a ello, lo que no es educativo, ni prepara para el mundo adulto. Por ello es preciso, para afrontar la falta de educación, que las familias asuman su responsabilidad y no permitan faltas de respeto, sabiendo imponer orden y educando las “maneras de estar y tratarse”. En ese sentido, es importante aprender a “leer” los signos y gestos de autoridad cotidianos, que marcan los

límites y avisan de cuando se están cruzando. Y, en cualquier caso, es necesario que exista una serie de normas y sanciones –para cuando se cruzan esos límites- que permiten que cualquier grupo –también en el PGS- funcione.

Lo que pasa es que yo, antes de entrar aquí, claro... Yo vengo de una familia normal y corriente en la que tu madre y tu padre se comportan como se tienen que comportar... y cuando ves lo que te cuentan: 'Madre mía, qué familias más desestructuradas hay por ahí'. (E12-A66)

En muchos es la parte afectiva. Resulta que están muy faltos de... más que de cariño, que yo no dudo que sus padres les den cariño... habrá algunos que sí, y habrá algunos que no. Porque hay algunos que su entorno social es caótico: tener la madre en la cárcel o que la madre sea prostituta; o que haya estado de residencia en residencia, o que sus padres hayan fallecido y estén huérfanos... Claro, no es lo mismo que si tu entorno familiar es completamente normal. Eso se nota mucho. Luego hay algunos padres que enseguida te llaman y otros padres que dices: 'Bueno, ¿te quedas aquí a prácticas y no hace falta que llames a casa? ¿Qué pasa, que nadie se preocupa de si estás o no estás en casa? Porque si tú terminas a las dos aquí, a una hora, y tardas más o menos... en tu casa saben más o menos a la hora que llegas todos los días; si hay un día en que no apareces ni para comer...' Entonces, claro, es que en esa casa cada uno hace lo que le da la gana. Y claro, el entorno familiar no lo tienen muy definido, porque como en esa casa cada uno hace lo que le da la gana... Hay otros que enseguida llaman, sí que los padres se preocupan, lo lógico y normal. También hay muchos que nos vienen de residencias. (E12-A40)

Ya en el Jardín de Infancia, cuando hacía prácticas externas, me daba mucha satisfacción que los papás venían y decían: '¿Quién es MA?' Porque su niño le había hablado de su señora MA. Te daba satisfacción porque eres una chica de prácticas, pero que los niños te recordaran y le hablaban de mí a sus padres... Luego los padres venían y hablaban conmigo. (E12-A20)

Si les haces un parte de incidencias, porque te ha contestado mal, o cualquiera tiene tres partes de incidencias, entonces se va expulsado una semana a casa. Se llama a su casa y hablas con sus padres. Porque lo que está muy claro es que aquí hay unas normas que hay que seguir, como en todos los sitios. Puede estar a favor o no, pero si está aquí tiene que... No creo que sean unas normas muy estrictas. Lo que pasa es que en todos los sitios en que hay mucha gente, si no hay unas pautas a seguir, esto sería... (E12-A50)

Esta situación de “desimplicación familiar” es la que matiza el calificativo de “incivilizados”, en el sentido de que –en determinados momentos del discurso- se desresponsabiliza a los chicos, que “bastante tienen” los “pobrecitos”, especialmente si se trata de casos de minusvalías. En otras palabras, esos chicos mal educados son “buenos”, lo que ocurre es que necesitan afecto y atención que cubra sus carencias afectivas, debidas a unos entornos sociofamiliares desestructurados.

Además hay algunos que dices: 'Pobrecito, va de residencia en residencia'. Y luego terminan en pisos tutelados, cuando se hacen más mayores. Y por ejemplo, tengo aquí una chiquita este año que cada hermano está en un sitio, te dice: 'Mi hermano está por aquí, mi hermana está por allí...' Pobrecita, bastante tiene con lo que tiene. (E12-A68)

Conocer a tan diferentes chicos de esas familias desestructuradas y luego ver que es una persona majísima, que sólo necesitaba un poquito de atención. Están muy faltos de afecto y atención, la mayoría. Hay otros que no, te hablo en general. Otros que no, en su casa han sido correctos más o menos, y entonces... Pero hay otros que están... Eso de ver que cada hermano está en un sitio, es una familia muy complicada y entonces, claro... Cuando ves una persona que tiene problemas, y tiene una minusvalía, dices: 'Es que encima...' Y dices: 'Bueno, esa persona ya tiene suficiente, ya tiene mucho con eso'. Y lo que hay por el mundo, ¿sabes? (E12-A74)

Varían mucho los chicos, claro, porque los chicos son diferentes. Luego te das cuenta de que hay chicos majísimos, chicos que dices: 'Bueno, y ¿por qué a este chico lo han expulsado de este centro?' Luego lo entiendes, claro. (E12-A36)

Todo esto es leído por MA como una necesidad a abordar, en la medida de sus posibilidades, desde su rol de educadora en el PGS; de manera que se plantea una relación educativa que, en cierto sentido, supone la sustitución de algunos roles familiares no desarrollados: restablecer la experiencia de un orden doméstico que ayude a aprender a estar en el contexto.

Y eso al cabo del año a mí me satisface; te llena. Dices: 'Mira, he conseguido [...] la educación de las maneras'. Las maneras que tienen hoy en día de contestarte, consiguen suavizarla un poquito, que hablen más correctamente, aunque sea un poquito, pero dices: 'Bueno, pues ya he conseguido...'
(E12-B64)

- La relación educativa: escucha, confianza y respeto (cada uno en su sitio)

La relación entre MA y sus alumnos pretende, de acuerdo con lo expuesto, tener un talante educativo, centrado en la importancia de la escucha, la personalización de la relación, la confianza... aspectos que son posibles por estar en un grupo pequeño, "familiar", lo que –a diferencia de la escuela- hace posible conocer bien a cada chico.

Esto es muy selectivo en el grupo; me refiero al número de gente. Y entonces puedes conocerlos bien. Y además ellos mismos te preguntan cosas, dudas que tienen... y tú notas que se confían a ti. Que les escuchas. Lo que te comentaba antes: 'Es que tú me escuchas'. Es que a lo mejor, ni su padre la escucha, ni su madre la escucha, y los profesores... Lo de los profesores entiendo que es por eso, porque aquí si tienes diez, o tienes doce, te puedes dedicar más a ellos; y todo un curso da para mucho. (E12-A44)

Por eso los Programas de Garantía Social son de un número tan reducido, porque si fueran de más no podríamos conocerlos como los conocemos. Lo que ellos encuentran aquí, lo que yo he vivido por experiencia es que muchos me han dicho: 'MA, es que tú me escuchas'. No estoy diciendo que sus profesores anteriores no lo hayan escuchado. Pero lo que pasa es que si en la clase tenían a treinta, es muy diferente. Recuerdo que cuando estudié éramos cuarenta en la clase y el profesor te conoce, pero no te conoce igual que yo conozco a diez o doce. Es muy diferente. (E12-A36)

Desde el punto de vista de MA, esa relación de confianza llega más allá que con las familias, ya que el rol de educadora es más propicio a crear ese clima, además de que pasa mucho tiempo con los alumnos, que acaban por contarle cosas personales. Por otro lado, considera que la facilidad de estos chicos para trabar confianza y mostrarse sociables – incluso con los clientes, lo que está "fuera de sitio"- es un síntoma de la falta de afecto que se da a nivel familiar.

Sí, te cuentan cosas tuyas, hasta el punto que te cuentan cosas del entorno familiar: problemas que tienen... a lo mejor, si su padre está en la cárcel, o tal... No son cosas que se le cuentan a cualquiera. Vamos, no creo yo que vayan contándolo a cualquiera; que si su madre es prostituta, o su padre está en la cárcel. Son cosas muy personales (E12-A64)

Los chicos, entre ellos... desde el primer día que vinieron aquí, para hacer la prueba, y se conocieron entonces, y una o dos semanas después de que el curso empezara son superamigos. Evidentemente eso es mucha falta de afecto, es matemático. Pero es que ellos enseguida cogen confianza. (E12-A60)

Es el caso de estos tres chicos del centro especial de empleo, que los conozco hace mucho tiempo: primero fueron alumnos nuestros, y luego ya se han quedado aquí. Ya están aquí, por lo menos, tres o cuatro años. Los vas conociendo muchísimo y enseguida, pues lo típico: '¿A ti te gustan los chicos, no sé qué?' Son muy cariñosos. Tú tienes una relación con ellos muy buena. Incluso hay padres que te dicen: 'Es que a ti te cuentan más cosas que a mí'. Claro, porque paso muchas más horas con ellos que sus padres, es que aquí estamos ocho horas juntos. Y la relación que tú tienes con ellos no es la misma. (E12-B88)

La cercanía es también una clave importante en la percepción de las educadoras por parte de los alumnos. Eso es lo que hace que sean las educadoras las que deben informar al resto de profesionales del PGS –psicóloga, pedagoga-, ya que tienen más datos sobre los chicos, que se confían más a ellas, pues pasan mucho tiempo juntas; en cambio la relación con la psicóloga o pedagoga está mediatizada por su percepción como “alguien que hace trabajo de despacho”, más lejana, aunque sea la indicada para intervenir en casos complejos o cuestiones especialmente problemáticas que suelen ser detectadas por las educadoras.

De todas formas, ellos saben que para ciertos temas está la psicóloga. En Jardín de Infancia estudié Psicología Infantil y claro, ya tienes una noción. La Psicología me gusta mucho. Si te gusta relacionarte con la gente, ese tema te va mucho, los libros de psicología... Con estos chicos te sirve muchísimo. Pues algo tienes relación. Pero ya, si hay problemas más serios, están la psicóloga, la directora y la pedagoga, que son las que han estudiado en esa rama. Yo di una base, pero no me he especializado en eso. (E12-A76)

Si tenemos un problema, ya han sido ellas, es lo lógico. Ya entra dentro de su... Nosotras, las educadoras, informamos: ‘Que me he encontrado esto. A ver si hablas con este chico, que en su casa...’. Porque muchas veces, a lo mejor, no es que no tengan confianza con ellas, pero a lo mejor, pienso yo, que las ven como que están más en el despacho. Que aunque les dan clase, pero... (E12-A78)

Es esa confianza la que da lugar a una relación que va más allá del curso; por ejemplo, es habitual el recibir visitas por parte de los alumnos que ya han salido y están trabajando –lo que sirve de ejemplo y motivación para los alumnos actuales-. No obstante, hay que considerar que estamos ante una relación de tipo unidireccional; de hecho el seguimiento planificado posterior del alumnado por parte de la entidad apenas existe como tal, más allá de esas visitas.

[*Seguimiento*] Normalmente sí que suele haber... pero con algunos, hay otros que les pierdes la pista. Pero siempre tenemos la suerte de que la mayoría de ellos vienen a visitarnos. De vez en cuando, vienen: ‘Oye, que estoy trabajando’. El otro día, cuando estábamos hablando, el chico que pasó era uno del año pasado. A principio de curso me vinieron del curso anterior y mis alumnos decían: ‘¿Y ésas?’ ‘Ésas son mis alumnas del año pasado y están las dos trabajando’. Y ellos: ‘¿Están trabajando?’ ‘Sí, sí, están trabajando’. (E12-B74)

En la experiencia de MA, un factor relevante de satisfacción es esta relación con los alumnos. Pero, según ella misma, y de forma coherente con lo expuesto acerca de la “mala educación”, se hace necesario unir la confianza con el establecimiento de límites y normas; especialmente porque las educadoras son jóvenes, lo que ayuda en el sentido de facilitar la cercanía y la confianza, pero dificulta su percepción como figuras de autoridad -la edad como clave de autoridad es una clave doméstica-. Por ello, en su caso “hay que dejar muy claro” quién manda, ya que no es evidente según ese criterio.

En cada momento... yo lo que les dejo muy claro es que soy amiga para lo que me quieran preguntar, pero tienen que tener muy claro que yo soy la profesora y ellos los alumnos. Y en clase estamos en clase. En el descanso: ‘Eh, MA, que esto o lo otro...’ Perfecto. Pero en clase estamos en clase. Tienes que tener la limitación. Porque también hay muchos que, si les dejas un poco, se cogen. (E12-A46)

La manera que tienen [*los jóvenes*] de comportarse contigo. Que tienen esa confianza, pero que tengan muy claro lo que te he dicho. No es que sea estricta: es que, si no, se cogen el brazo, y claro, lo tienen que tener muy claro. Claro, nos ven que nosotras somos jóvenes, tanto mi compañera como yo, nos ven jovencitas. Entonces lo tienes que dejar muy claro. (E12-A72)

Así, el respeto a la profesora se convierte en algo muy relevante en la experiencia de MA. El establecimiento de confianza no quiere decir que exista una igualdad de rol ni de estatus; cada cual ha de mantenerse en su sitio y comportarse de acuerdo con él: uno es alumno y otra maestra. Hay que saber estar, pues cada cosa tiene su momento –“en clase, estamos en clase”-. La amistad ha de quedar para otros ámbitos. Y hay que marcar con claridad esos límites, pues de lo contrario se traspasan con facilidad. Sin embargo, a pesar de todo esto, MA no se considera un guardián, ya que –en un tono contradictorio con mucho de lo planteado hasta ahora- debe fomentarse la responsabilidad de los alumnos, que son adultos y no niños detrás de los cuales haya que estar constantemente.

Yo a ellos les digo: 'Tú a mí me puedes preguntar sobre mi experiencia, tanto personal como específica, me lo puedes preguntar. Pero ten muy claro que a mí se me contesta de una manera... que si tú a tus padres les contestas así y tu padre no te dice nada, yo no pienso entrar en ese tema, porque yo no soy tu madre, pero a mí me tienes un respeto. Aunque tengas una confianza conmigo, soy tu profesora'. (E12-A60)

Por ejemplo hay una hora, la del recreo, para ir al baño. Y si durante la clase dejas ir a uno luego quieren ir todos detrás. Lo que pasa con estos chicos es que tienes que ir detrás de ellos, porque enseguida con una mosca se entretienen. Y bueno... '¿Qué ha pasado aquí? ¿Dónde está éste? ¿Dónde está el otro? ¡Desaparición! Oye, que yo no soy el guardián de nadie. Que sois adultos'. Intentas hacerles ver que son adultos. (E12-A52)

c) Saber estar en el mundo laboral

Todo este planteamiento doméstico de “educar las maneras y el saber estar” se aplica, en el trabajo de MA en el PGS, al ámbito del aprendizaje para el mundo laboral. En ese sentido, su labor como educadora aborda explícitamente el entrenamiento en hábitos y habilidades que van a ser necesarias para el desarrollo de una vida laboral dentro de lo normal. Se valoran cuestiones como la puntualidad, la asistencia, la limpieza y el orden – tanto personal como en el trabajo-, la organización del tiempo, el cumplimiento de las responsabilidades y seguimiento de instrucciones, la actitud ante el trabajo –esfuerzo, creatividad-, la forma de comportarse –en relación con las figuras de autoridad y con los clientes-...

Como profesionales... Yo hago mucho hincapié en el aseo personal; porque hoy en día, con todos los productos de limpieza que hay para el aseo personal... hay que ir con el uniforme impecable, la postura correcta. Muchos enseguida se meten las manos en los bolsillos. A veces les digo que los voy a grabar en un casete y todas las mañanas se lo voy a poner: 'Manos en los bolsillos, posición correcta, con los pies, con las manos hacia atrás...' Lo que queremos es que sean responsables. (E12-A56)

Sí, cuando ponemos las notas, cuando se las entregamos a la directora para que pongan la evaluación, cada una le pone... yo le pongo en teórico y en práctico, en este caso de servicio. Si les he subido la nota, le pongo los motivos: porque he visto que todos los días se trae el uniforme, que no ha faltado y si lo ha hecho me lo ha justificado correctamente, bien sea el médico o lo que sea, o porque he visto que ha tenido su responsabilidad como en un trabajo, que es lo que se tienen que mentalizar... (E12-B124)

Claro, si ha mejorado la actitud, la forma de comportarse, de dirigirse a los clientes. Sobre todo, si bajan los decibelios, que los tienen todos muy subidos... les digo: '¿Podéis bajar los decibelios? Es que de momento no estoy sorda. No sé dentro de unos años, pero de momento oigo perfectamente'. Te hablan como si estuvieras en la esquina, cuando estás al lado. En el comedor tienes que bajar mucho el tono, tienes que tener un tono moderado. (E12-B126)

Se lleva un control de asistencia que firman ellos y, si no vienen, lo tienen que justificar. Para que se lleve una relación de ellos y sepan la responsabilidad que tienen de decir: 'Todos los días tengo que ir a un sitio y no me tengo que ir de novillos; tengo esa responsabilidad'. Entonces firman: ellos saben que consta que han venido, que firman, que cumplen. (E12-B120)

Por ejemplo, saber estar en el oficio supone tratar a la gente con educación y respeto –“el cliente tiene razón”-. Para ello hay que crecer en autocontrol, para saber estar en su sitio –mantener la relación camarero/cliente en sus justos términos- y no tomarse excesivas confianzas que están fuera de lugar. Según MA, hay que servir educadamente con una sonrisa en la boca “y ya está”. Esta manera de mantener la distancia –o el lugar de cada cual, que es una clave muy doméstica- implica más que una necesidad de reprimir sus reacciones y formas de ser. Es decir, el autocontrol implica autorregulación o adaptación a un contexto que es diferente con cada cliente, lo que requiere saber captar a las personas y comprender las “posiciones” que se dan en cada situación, para así adecuar la propia conducta a éstas.

En un comedor conoces a distintas personas, hay clientes de todo tipo. Y el cliente siempre tiene la razón, evidentemente, y eso está clarísimo, y es lo que siempre les digo: ‘El cliente siempre tiene la razón’. Y ellos: ‘¿Aunque sea de los incordiantes?’ ‘Pues sí, aunque sea incordiante, siempre tiene la razón. Tú, con educación y ya está’. Claro, eso no lo tienen ellos muy... porque no lo entienden mucho, porque dicen: ‘Bueno, y si a lo mejor esa persona es un maleducado, que lo puede ser, ¿por qué tengo que hablarle con educación?’. (E12-A20)

Tienen que tratar a toda la gente con educación. Hay muchos, sobre todo los chicos de ahora, tienen una forma de contestar que parece que te están riñendo, y te están contestando normal. Pero tú a un cliente no le puedes contestar de esa manera. ‘Es que es mi forma de hablar’, dicen. ‘Bueno, pero eso el cliente no lo sabe. Lo que tienes que hacer es bajar el tono’... porque tienen todos un tono... Yo pienso que es por las discotecas, que están todos hablando con el ruido... porque es que tienen el tono... Les digo: ‘¿No puedes bajar el tono unos decibelios más? Es que estoy al lado, y sorda hasta el momento no estoy. Dentro de unos años, no lo sé, pero de momento...’ ‘No, es que es mi manera, MA, no es que te esté gritando’. Es verdad que es en serio que no te están gritando, pero es la manera de hablar que tienen. (E12-A60)

Yo hago mucho hincapié: ‘Ese señor no te conoce de nada, es un cliente que viene aquí a comer y punto. Tú le sirves educadamente, con la sonrisa en la boca y ya está. No porque el cliente venga todos los días has de tener una confianza con él. Tú puedes hablar más o menos, pero siempre que tengas muy claro que tú eres el camarero y él el cliente’. Porque hay clientes asiduos que vienen todos los días. Yo tengo a gente que viene todos los días a comer y también hay clientes esporádicos, de los de pasada, que a lo mejor vienen un día y no vuelven, pero a lo mejor les gusta y vuelven. Y tú tienes que tratar a toda la gente por igual. Y la confianza... Porque enseguida son amiguísimos, y no pueden ser muy amigos de una persona que acaban de conocer hace una semana, y les cuentan a lo mejor cosas personales. (E12-A60)

En suma, se trata de la forma de estar y comportarse, a lo que se une el aprendizaje de la responsabilidad para el mundo del trabajo. Esto requiere un fuerte entrenamiento mediante la práctica y la experiencia que permite adquirir soltura, de manera que luego las cosas salgan de manera “natural”, gracias a la interiorización –hacer propios- de los hábitos.

No quiero que vayan a las prácticas y que se queden pensativos, porque eso causa muy mal efecto. Entonces, claro, sobre todo insistes a los que van a ir fuera de prácticas, y los que ves que despuntan... (E12-A82)

Pues hay algunos que sí, que era lo que ellos pensaban, lo que es el trabajar. Porque aquí se les dice. Pero claro, esto lo ven más como el colegio. Es inevitable, la verdad, porque siempre dicen: ‘Bueno, es que estoy en el colegio’. ‘No’, les decimos, ‘Si aprendes a comportarte ahora, luego lo harás como una cosa natural. Si aquí no lo haces, luego te saldrá no natural. Si te acostumbras a hacer las cosas bien, pues lo harás con naturalidad, será a lo que tú estés acostumbrado’. (E12-B78)

No, porque si tenemos comida especial estos chicos se quedan. Además hacen sus prácticas, que eso todo te viene muy bien. Yo les digo: ‘Mientras tengas más soltura, más deprisa vas a hacer las cosas, con más soltura. Y entonces luego te darás cuenta, a la hora de irte fuera a trabajar, te darás cuenta que todo esto a lo que te has quedado tantas veces, te ha servido’. (E12-B100)

El aprendizaje de la responsabilidad y del valor del esfuerzo, claves necesarias para el mundo laboral, choca con la inmadurez de los alumnos y con la falta de realismo en su percepción del mundo adulto y laboral –por ejemplo, la ingenuidad acerca de lo que cuesta ganarse la vida en la profesión-. Esto a menudo supone la aparición de cansancio, frustración y dejadez por parte de los alumnos, y, por ello, conlleva la necesidad de mantener desde el PGS prácticas de supervisión, control y seguimiento –por ejemplo, en las prácticas externas- que parecen contradecir el valor dado al autocontrol y a la responsabilidad personal.

Nosotros, durante las prácticas, llamamos todas las semanas para informarnos de que sean puntuales, en que lleven el uniforme todos los días impecable, todo el uniforme completo, en este caso de camareros, que tengan iniciativa, que pregunten, que se vea que tienen interés por aprender. (E12-A56)

En este caso, hay algunos que están en el desayuno y que tienen que ir a las ocho de la mañana al sitio. Lo mismo les pilla cerca de su casa que no les pilla cerca de su casa. Entonces tienen algo de responsabilidad, de tenerse que levantar a una hora para poder estar allí. Nosotros llamamos todas las semanas, todas las semanas para que nos digan todo. (E12-B70)

A pesar de todo lo expuesto, MA es consciente de que la inserción en el mundo del trabajo requiere una serie de conocimientos, propios de un “auténtico quehacer profesional², que van más allá de los hábitos y habilidades básicas y que se han de aprender mediante la práctica. Si a través de la formación en el PGS –que es un entorno protegido- se aporta una base de conocimientos y habilidades, es en las prácticas externas –en un ambiente laboral real- en las que se hace posible el aprendizaje de aquello que diferencia al aprendiz o al aficionado del profesional: cualquiera puede servir un café en el bar de la esquina, pero sólo un profesional sabe cómo hay que servir y estar en un restaurante de un hotel. Por eso insiste en la importancia de realizar esa experiencia en empresas que posibiliten adquirir ese “tono profesionalizado”: se trata de buscar ámbitos de aprendizaje “no domésticos”⁷² y organizados de acuerdo con claves del orden industrial, lo que permitiría aproximarse a un tipo de trabajo más complejo, más despersonalizado, con mayor movilidad de personas y variedad de tareas, así como la posibilidad de poner en juego una mayor variedad de técnicas y habilidades. De ahí que se considere como muy valiosa la experiencia práctica en hoteles y restaurantes grandes, y menos en bares “de barrio” o familiares y otros locales pequeños de hostelería: si se quedan en el bar de la esquina, los aprendices confunden los límites y pueden no percibir la actividad hostelera como profesional, sino como cotidiana.

En el fondo, tras este discurso de la profesionalización se observa la necesidad de justificar la formación profesional en sectores en los que –como la hostelería- existe mucha intervención no cualificada, así como una percepción social de que no es necesaria una formación para trabajar en ellos. La hostelería representa el proceso de profesionalización de la ciudad doméstica, en la que se introducen claves propias del orden industrial. Pero las

⁷² En ese sentido, tan “doméstico” es un bar de barrio como el PGS: el tipo de protección e incluso el nivel de cercanía puede ser diferente, pero en ambos espacios el funcionamiento es más cotidiano o “de andar por casa” y, en definitiva, menos profesional. Por tanto la disyuntiva no es entre permanecer en el entorno protegido del PGS o salir fuera, a las prácticas en el “mundo real”, sino más bien entre hacer las prácticas en un contexto doméstico –en el PGS o fuera- o hacerlas en un contexto industrial, como el restaurante de un hotel.

resistencias domésticas a adaptarse a esas claves son un inconveniente para el desarrollo del sector.

Siempre les digo que hay muchas maneras de servir, y que es tan correcta la que yo les enseño como la que les enseñan fuera, porque en cada sitio ponen las cosas de una manera. Que no digan: 'Es que mi profesora me ha dicho que eso se pone así'. Les digo: 'Es que es otra manera que te están enseñando de servir...'. Bueno, lo básico es lo básico. La manera de servir: el plato se pone por la derecha y se quita por la izquierda... eso es en todos los sitios igual... el pan ya no debe estar en la mesa cuando van a pedir el postre, ni las vinagreras y saleros, todo eso ya... a menos que pidan queso, que entonces sí que dejas el pan, o que el cliente te diga: 'No, no te lleves el pan, por favor'; entonces tú lo dejas. Pero esas pautas son las que se siguen en todos los sitios. 'Luego te enseñarán otras maneras de poner la mesa, que hay muchas maneras diferentes; no les digas...' Lo típico, que enseguida dicen: 'Es que mi señorita ha dicho que eso es así...' No, no; yo les digo: 'Tú aprende, que lo que tienes que hacer es aprender muchísimo'. Ellos enseguida quieren aprender. (E12-A56)

Dimos teórica y luego las prácticas, teníamos las prácticas externas. Todos los años, en prácticas externas, tienes que hacer un mínimo de trescientas y trescientas cincuenta horas de práctica y eso te servía muchísimo. Porque ibas, y luego por las tardes tú seguías yendo a tus clases. Y estos chicos también. Estos chicos van a restaurantes, a hoteles... y también tienen que venir aquí y hacer los trabajos, y la evaluación, los exámenes... Lo que pasa es que los exámenes son básicos. Entonces, tampoco... tienen que saber, porque tienen que tener teoría. Porque a mí me dicen: 'Bueno, pero si camarero es mucha práctica'. Y yo digo: 'Sí, tienes razón, muchísima práctica, pero tú para realizar la práctica tienes que saber una teoría, y luego, ya...'. (E12-A26)

En cocina hay mucha práctica y los camareros también. Aquí les damos una hora de teórica y en cocina son recetas. Yo les doy una hora de teórica, pero en Básica también hacen, pero todo lo demás es práctica. (E12-A80)

En hoteles y restaurantes, la mayoría. Tanto sean por la playa, como en el centro. De hecho, cuando los mandamos a prácticas queremos mandarles a sitios donde vayan a aprender mucho. Por ejemplo, yo les digo que, por mucha relación que tengan con el bar –y no es que lo menosprecie-, el barecito de la esquina de su casa del barrio, de donde conocen, que no vayan allí a las prácticas, porque ¿qué van a aprender? Yo quiero que aprendan muchas más cosas. Aquí ya les hemos dado una base y quiero que aprendan muchas más cosas, más técnicas. Porque en un bar donde se den cafés y algún almuerzo... sí, aprenderán eso, pero no van a aprender nuevas técnicas de servicio, ni a preparar platos, ni nada. No les van a enseñar cosas más elevadas. Claro, tú los mandas a sitios que puedan aprender mucho, donde haya más movilidad de gente. Como en los hoteles, por ejemplo, hay muchas convenciones. Por ejemplo, han ido varios años a Expohotel y decían: 'Es que hay muchos chinos, es que hay una convención de chinos'. Y además todos tienen... 'Es que había cien desayunando'. Claro, tienen concertado el desayuno, la comida y todo. En este caso, hay algunos que están en el desayuno que tienen que ir a las ocho de la mañana al sitio. Lo mismo les pilla cerca de su casa, que no les pilla cerca de su casa. Entonces tienen algo de responsabilidad, de tenerse que levantar a una hora para poder estar allí. Nosotros llamamos todas las semanas, todas las semanas para que nos digan todo. (E12-B70)

Yo sabía que estas chicas iban a trabajar, porque les gustaba el oficio y encima aprendieron mucho, y luego se les mandó a hoteles. En realidad donde aprenden mucho es en hoteles. Como tienen tanta variedad, tienes que saber trabajar con muchísima gente. (E12-B74)

Ahora, como [*la entidad Domus Laboris*] se ha dedicado más a lo que es colegio [...] Sí, el colegio de los Programas de Garantía Social. Y como estás en clases no abres al público hasta el mediodía. (E12-B142)

Ese tono profesional es la clave diferencial que MA desea que experimenten los jóvenes en las prácticas. Al final, se trata de preparar a los alumnos para “salir fuera”, no para quedarse en un entorno protegido. El mundo laboral es más complejo que el entorno de entrenamiento “familiar” o doméstico que supone el PGS de la asociación, al que en ocasiones llega a referirse como al “colegio”, mostrando una percepción ajena a lo laboral. Aunque hay que tener en cuenta también que ella sólo envía a las prácticas a sus alumnos más aventajados, y destina a aquellos que presentan más dificultades al restaurante de

Domus Laboris. De esta forma opta en estos casos por priorizar la necesidad de protección que ofrece el entorno doméstico sobre la oportunidad de desarrollar una cierta profesionalidad. En este sentido también se plantea la necesidad de crear espacios laborales protegidos –los Centros Especiales de Empleo- que permitan dar una ocupación a los jóvenes que no pueden afrontar el mundo laboral “normalizado”.

A pesar de ello, MA señala que es objetivo del PGS abrir camino a las oportunidades laborales de los chicos -la satisfacción de poder decir a un chico “tú puedes trabajar”-. Se muestra optimista –no sin contradicciones, como vimos al hablar de las limitaciones de los alumnos- acerca de las posibilidades de inserción, que vincula al menos a tres cuestiones: la suerte, el interés del alumno –que le guste y se esfuerce- y la constancia –que no se rinda ante las dificultades-. Como hemos visto, al menos los dos últimos factores se sitúan entre los objetivos de su actuación educativa.

Algunos sí; algunos vienen sin saber nada y se van de aquí sabiendo coger los platos correctamente, servir correctamente... Y poderle decir: 'Tú sí que puedes trabajar en un restaurante, un hotel, donde sea; sí que te puedes dedicar a ello'. Y de hecho, luego, en verano sobre todo, cuando se sabe que se necesitan muchos camareros y cocineros, sí que han estado todos trabajando en verano... si quieren trabajar. También hay algunos que ni quieren ni les interesa. Pero el que tiene interés y quiere trabajar, lo consigue. (E12-B66)

Hay algunos chicos de otros años, a lo mejor, que vienen aquí y te dicen que están haciendo trabajo de carga y descarga. Bueno, no les ha salido nada de hostelería pero están trabajando. Luego, el que ha tenido suerte y le ha gustado y ha seguido pues a lo mejor está trabajando en cocinas, en restaurantes... (E12-B8)

Como ya se ha apreciado, MA opina que para afrontar la vida adulta es importante el ser realista, superar las ingenuidades y aprender de los golpes de la vida. Como ya mencionamos, en su discurso se da importancia a la influencia de la situación familiar en la experiencia de tener que salir adelante asumiendo responsabilidades y, por ello, tener una mayor conciencia –madurez- de la necesidad de aprovechar las oportunidades, frente a aquellos que lo han tenido todo hecho y que no saben lo que cuesta ganarse la vida. Ella afirma que quien tiene interés y quiere trabajar lo consigue, aunque sea aprovechando las oportunidades de los trabajos de verano –la temporalidad aparece como una dinámica asumida, propia del trabajo de hostelería-. Pese a que no es fácil encontrar un trabajo estable, ella anima a sus alumnos a aprender a ver “el lado positivo” de los trabajos temporales⁷³ –el aprendizaje, ampliar el currículum, dar lugar a nuevas oportunidades, estar en un sector que le interesa...-, en un discurso que podemos vincular en cierta medida a una dinámica del mundo “por proyectos”: la importancia de aprovechar las oportunidades en un mundo flexible. Si el PGS configura un entorno doméstico de aprendizaje, el contexto laboral –y más el de la hostelería- es un entorno flexible, que requiere complementar el valor del esfuerzo, propio de un orden más industrial, con un cierto aguante y capacidad de adaptación, propios de un orden “conexionista”. Por otra parte, hay que considerar que MA está preparando a personas que van a ocupar posiciones subordinadas en ese entorno, por lo que valores como la iniciativa no están tan presentes. Todo ello es importante para superar

⁷³ Las condiciones del sector le ponen en la situación de tener que justificar el trabajo inestable como vía de desarrollo profesional. En ese sentido parece asumir el argumento que Paugam (2000) expone al hablar de la “integración incierta”, que plantea que la interinidad en el trabajo no es incompatible con la autorrealización. Desde ese presupuesto se señala que la inestabilidad del empleo puede vivirse por parte de los empleados como un modo de afirmarse en el mundo del trabajo, de consolidar su formación y de probarse progresivamente.

las decepciones y tener paciencia, sin dejarse llevar por la frustración, algo propio de las personas inmaduras.

Luego le dices: 'Tira currículums, para luego tener trabajo'. Y te dice: '¿Sabes que tengo trabajo? Oye, voy a hacer de extra...'. Muy bien. Hay otros que dicen: '¿Yo para qué, si en mi casa me lo dan todo hecho?'. También cuenta cómo va económicamente su casa. Hay muchos que necesitan trabajar y lo que quieren es trabajar, porque económicamente en su casa lo necesitan. Y hay otros que les da lo mismo porque en su casa económicamente no lo necesitan. (E12-A96)

Creo que depende mucho de la familia, de cómo estén económicamente. Si necesitas el dinero, tienes muy claro que necesitas trabajar; y si tus padres, económicamente, tienen un trabajo boyante, que está bien económicamente, pues a lo mejor quiere un trabajo por decir 'Me pago mis caprichos', pero no porque lo necesite. Depende mucho de las familias. (E12-A104)

Ellos tienen que aguantar. 'Es que me canso' 'Hombre, claro, como todos. ¿Pero tú tienes claro que quieres ser camarero?'. Porque hay algunos que vienen aquí a ver qué es esto y que no lo tienen claro. Luego aquí, a final de curso: 'Oye, pues sí que me ha gustado. Y ¿dónde puedo ir a estudiar más?'. Y otros que dicen: 'Pues no sé lo que voy a hacer'. Ellos tienen que tener claro si quieren ser camareros, y luego sueltan: 'Es que quiero ganar dinero' 'Sí, pero el dinero te lo tienes que ganar; a ti te pagan por un trabajo realizado. A mí me pagan todos los meses y ¿yo realizo mi trabajo?' 'Sí, pero cuando nos vamos tú te quedas aquí' 'Claro, y luego tengo comidas, y esto y lo otro, y no paro en todo el día' 'Es que estoy cansado'. Yo les digo: 'Mira, cuando yo me siento, tú te sientas' 'Pero es que tú no te sientas nunca'. (E12-A102)

Una vez que han finalizado las prácticas, si les ha gustado, entonces les llaman; claro: les hacen contrato de tres meses, para verano, o para sustituir vacaciones. Hay muchos que los tienen para cuando llega algún evento, y lo llaman siempre, o para sustituir vacaciones... porque les ha gustado cómo hicieron sus prácticas. Y hay algunos que luego se quedan en el sitio ése. Pero bueno, esto tiene mucho que ver con cómo está hoy en día el trabajo. Y lo que les decimos es que no es fácil ni mucho menos. Les decimos que traten de aprender lo máximo posible y a comportarse, porque si le has gustado al jefe de cocina o de comedor, luego va a contar contigo: te pedirá el teléfono para poderte localizar y te va a llamar enseguida, y ahí tendrás un lugar de trabajo... si pretenden dedicarse a la hostelería. Siempre les decimos lo mismo: 'Comportaos muy bien, porque podéis llegar a conseguir un trabajo'. A lo mejor han gustado mucho pero no quieren personal, entonces no te llaman pero no porque no les has gustado, porque luego a la hora de ponerte la nota te ha puesto una buena nota. Lo que pasa es que, por lo que sea, no necesitan nadie. (E12-B76)

Hay algunos que se decepcionan mucho, porque dicen: 'Pero si es que me han dicho que muy bien, y...'. 'Ya, pero es que te han hecho un contrato de tres meses, porque fijo pues...'. Van cogiendo a uno, o a otro, porque hoy en día está muy complicado. Pero, bueno, yo siempre les digo: 'Han contado contigo, saca lo positivo: ¿has aprendido?' 'Sí, he aprendido muchas cosas' 'Pues de algo te servirá, tú no te preocupes que encontrarás otro trabajo'. Hay algunos que, a lo mejor, están trabajando de otra cosa y quieren trabajar mejor; si a esa persona sí le gusta la rama de la hostelería se decepciona un poco, porque no encuentra de lo que quiere. (E12-B78)

En esa línea, y al margen de otros apoyos puntuales para la búsqueda de empleo -listados de empresas del sector, entrenamiento en la confección de currículum y cartas de presentación, en el marco de la FOL-, la búsqueda de salidas laborales se apoya especialmente en las oportunidades que surgen de las experiencias de prácticas con resultados positivos -hacerlo bien, a la satisfacción de la empresa, para que luego cuente con el chico-. Por ello, para no perder esas oportunidades, MA considera importante enviar a las prácticas a aquellos alumnos que intuye que van a hacerlo mejor y van a aprovechar la experiencia, en función de la percepción que ella tiene de su interés por aprender el oficio y encontrar trabajo en ese oficio.

Entonces, si pone mucho interés esta persona, ellos toman nota y luego cuando necesitan gente lo llaman. (E12-A56)

Que te preguntan, que no pasa... quiero decir que estás explicando y te dice: '¿Y si esto lo pongo así...?'. Tienen iniciativa, tú ves que les gusta lo que están haciendo: 'Oye, quiero que me enseñes

esto' 'Esto lo vamos a dar enseguida'. Me preguntan: '¿Y tú me puedes sacar información?'. Y yo respondo: 'Te puedo sacar información de lo que tú quieras. Y si no la tengo, la busco'. Tienen interés por aprender: 'Oye, ¿a mí me vas a mandar a prácticas?' 'Por supuesto que te voy a mandar'. Y los que más despuntan... sobre todo en los hoteles, porque los hoteles, como son tanta gente la que se mueve, pues ahí aprenden muchísimo. Hoteles o restaurantes grandes. Entonces ahí sobre todo mandas a los que más despuntan, que tienen mucho interés y lo hacen bien. (E12-A54)

Hay muchos que han hecho las prácticas, han estado contentos con ellos y luego los han llamado. Yo tengo muchos chicos: por ejemplo, ese chico que ha pasado por aquí, que está trabajando desde el año pasado; y todos los años hay gente... tú más o menos sabes el que luego puede trabajar y el que no. (E12-A52)

Bueno, la psicóloga del centro, la directora, tiene una relación de los sitios donde van a ir a hacer prácticas; ya están metidos ahí. Luego se les puede dar una relación de restaurantes y hoteles. Y luego, entregar currículums y pedir trabajo. Aquí se les enseña a escribir un currículum vitae correctamente, para que sepan, o si tienen que mandar una carta de presentación en cualquier empresa, que sepan redactarla. De esto se encarga la psicóloga en la clase de FOL para que puedan ir a pedir trabajo, y sepan. (E12-B68)

2.12.3. “Trabajar en la casa”

a) Un ambiente familiar

De acuerdo con el discurso de MA, Domus Laboris no es una empresa. Trabajar en esta entidad es como hacerlo en una pequeña familia. El hecho de ser pocos trabajadores, de conocerse bien y mantener relaciones fluidas y de cercanía, incluso de confianza y amistad en algunos casos, es para ella un factor de satisfacción muy importante. El apoyo mutuo percibido por parte de los compañeros, incluso de la institución en sí –personificada en la presidenta-, permiten una flexibilidad (controlada) que facilita la organización del trabajo y su compatibilización con la vida cotidiana.

Sí, porque en una empresa, ya sea más grande o más pequeña... esto es como una familia, una pequeña familia. Entonces, tenemos confianza... dentro de tener claro cada uno nuestro puesto, tenemos una confianza que en una empresa no la puedes tener ni con tu jefe, ni con tu jefa, ni a lo mejor con ciertos empleados, ciertos compañeros tuyos. Aquí somos menos gente, y la amistad que yo tengo con mi compañera, a lo mejor en otra empresa de más calibre no la puedes tener. (E12-B26)

Trabajar en un ambiente como éste facilita a MA una mayor agilidad para comunicarse con sus compañeros acerca de las necesidades y problemas que le surgen en el curso de su labor formativa, especialmente acerca de cómo trabajar con los aprendices que planteen más dificultades. Lo prioritario, para ella, es la labor del día a día, y esa cotidianeidad agradece la espontaneidad en la dinámica interna, por encima de cuestiones formales, aunque cada cual participe desde el rol que le corresponde.

Siempre hay cosas que se pueden mejorar o puedes cambiar de táctica, de metodología. Entonces hay que hablarlo. Como somos poca gente, pues nos reunimos: 'Oye, nos tomamos un café y nos reunimos'. Y hablamos siempre de cosas. Entonces, se va llevando. Con estos chicos, que son tan problemáticos algunos, te viene muy bien. (E12-B58)

Tenemos una confianza, dentro de tener claro cada uno nuestro puesto. (E12-B26)

También fruto de este ambiente es la flexibilidad horaria⁷⁴, que se menciona en dos sentidos: por un lado la flexibilidad propia del oficio de hostelería, es decir, de su faena, y, por otro, la relativa a atender cuestiones personales ajenas al trabajo, o cuestiones de la entidad que excedan lo previsto en la labor de MA. En el segundo sentido, que es el más relevante en la experiencia de MA, ella trata de mantener una disponibilidad que le permita adaptarse a los requerimientos de la entidad, así como tener en cuenta las necesidades de los compañeros –asumiendo el “hoy por ti, mañana por mí”-. MA entiende que funciona el criterio de “unos días por otros”, en el sentido de que los días en que el horario se alarga se compensan con otros días en que hay menos tareas o en que hace falta tiempo para cuestiones personales. Junto al carácter no lucrativo y de “ayuda” de la entidad, que luego comentaremos y que otorga a MA una cierta motivación adicional de generosidad voluntaria, esta flexibilidad es posible por la confianza mutua que, según MA afirma, hay entre los trabajadores y la dirección de la entidad. De manera que la flexibilidad es leída en término de los “favores mutuos” que se realizan en el seno de toda relación familiar y que especialmente provienen de la actitud de apoyo a los pequeños de la misma por parte de los grandes –“si tienes problemas y te pueden ayudar, te ayudan”-, que en este caso son los responsables de la asociación.

Sí, por ejemplo, si me tengo que ir antes de que acabe mi horario, porque tenga algo personal, bien sea familiar, bien sea que como me están montando la cocina de casa me tengo que ir... le digo: 'Oye, Mari, me tengo que ir, por esto o lo otro, porque mi marido ya ha entrado a trabajar en el teatro y tengo que estar en casa...' No hay ningún problema. Eso está claro. En hostelería sabes cuándo entras pero no sabes cuándo sales. Unos días salimos antes porque hay menos faena y otros hay más faena y salimos más tarde. Unos días por otros. Pero no hay ningún problema a la hora de decir: 'Oye, me tienes que recuperar el día', como puede suceder en otros trabajos. Pero yo pienso que también es así porque en otros sitios hay mucha más gente, más cantidad de gente y entonces es otro tipo de control. Aunque aquí también hay que llevar el control, está claro, pero no hay ningún problema. Y si necesito un favor y me lo pueden hacer me lo hacen. No miran que, si hoy he salido más pronto, tengo que recuperar las horas, porque otros días he salido más tarde. Una cosa por otra. Es más familiar. Les puedes decir si tienes alguna clase de problemas, lo puedes comentar y, si te pueden ayudar, te ayudan. Bueno, económicamente, evidentemente, pues al ser una asociación pobre... Pero si tienes algún problema, un tema de hospital, u otras cosas, no hay ningún problema. (E12-B36)

Además, si me tengo que quedar, si a lo mejor me dicen un día: '¿Me puedes hacer el favor?... Por ejemplo, si me lo dicen hoy, digo: 'No, hoy tengo médico, me tengo que ir al médico, no puedo'. O te lo avisan con tiempo... Tú haces tus cuentas después de salir, y si yo he quedado, digo: 'Mira, lo siento pero no me puedo quedar. Tengo hora con el médico, me tengo que ir'. Por ejemplo, hoy. O el lunes pasado, que me tuve que ir pronto porque operaban a mi suegra. Pues yo, terminé el comedor, comí y me fui enseguida... Si tienes algún problema, me imagino que si hay un buen ambiente con tus compañeros o con tu jefe, pienso que en todos los trabajos será igual. [...] Pero pienso que si tú puedes hacer un favor y te lo pueden hacer... Yo pienso que si hoy necesito salir antes, pues vale por otro día que haya aquí algo que me haga quedarme más rato. A todo esto no le doy ninguna importancia. (E12-B104)

Además nos llevamos muy bien. Yo, como de momento no tengo ningún problema de tener que recoger un niño del colegio, le digo: 'Mari, no te preocupes, yo me quedo cerrando y tú te vas y los recoges'. Porque no puedes estar todos los días diciéndole a la suegra, a la vecina o a los padres que te recojan los niños o todos los días estar cogiendo un taxi para llegar al colegio a recoger a los niños. A mí de momento me da lo mismo... Si algún día, por ejemplo, yo el viernes digo: 'Mira a ver si te quedas tú cerrando, que yo me tengo que ir'... no hay problema. Los días que he necesitado se lo he avisado, porque yo sé que ella tiene que avisar si no va a llegar: 'Oye, ¿me lo puedes recoger?'. Ella se tiene que organizar de otra manera, así que le aviso con tiempo: 'Oye, que tal día te quedas'. Así ella sabe que ese día se queda. Esto es así porque tenemos buena relación. Si no tienes buena relación,

⁷⁴ Hay que tener en cuenta que el horario es una clave que adquiere su centralidad en el orden industrial. La flexibilidad horaria aparece, en cambio, como algo propio de trabajos no industriales, como es el caso de la hostelería.

coges y te aguantas. Es como todo. Depende de la relación que tengas con tus compañeros. (E12-B110)

MA opina que los PGS funcionan bien, al menos en esta entidad. No se plantea la necesidad de cambios, lo que, además, sería cosa de la dirección: ella realiza su trabajo, no está en la gestión ni en la toma de decisiones estratégicas. Considera que ese buen funcionamiento de los PGS depende básicamente de la entidad: su maniobrabilidad, su capacidad de adaptarse y de generar su propio modo de funcionar, gracias a ser una realidad pequeña con un ambiente familiar, es una ventaja comparativa frente a otras instituciones.

Yo no sé. No le veo... Creo que funcionan muy bien estos programas. También depende de cómo lo organice cada entidad. Nosotros lo llevamos bastante bien. Como te decía, en cualquier momento nos podemos reunir y hablar. [...] No sé, quizás la directora sí te sabe decir, sí te diría algo [...] En este momento no se me ocurre nada [...] A lo mejor luego se me ocurre algo, pero en estos momentos, no. Pienso que depende de la forma de organización de cada centro. Porque Conselleria te pone un horario y ciertas condiciones, pero luego puedes amoldarlo según el centro y la cantidad de personas que tengas. Cada centro imagino que lo organizará de una manera. Aquí como somos poca gente lo podemos organizar bien: 'Pues tú haz esto, tú tal, tú cual...' Y hacemos el horario intentando adaptarnos un poquito. (E12-B112)

Ese "estilo familiar" tiene su repercusión en la concepción doméstica a través de la que MA percibe las relaciones laborales –incluso económicas– en la organización. Por ejemplo, según ella expresa, en la entidad existe una preocupación en torno a las cuestiones económicas que afectan a los trabajadores, por parte de la dirección; por ejemplo, existe la preocupación de que se cobre a tiempo, lo que ella lee como una sensibilidad ante sus necesidades financieras cotidianas. La confianza en que "ellas harán lo que puedan" hace que MA no se preocupe por estas cuestiones, ya que confía plenamente en que lo que decida la dirección será lo mejor. Esto se refiere tanto a la puntualidad en los cobros como a la cantidad del salario –aunque esta cuestión se ve como más condicionada por factores externos, vinculados a la Administración–. La cercanía con la que MA percibe a la dirección –son amas de casa, cuya labor es altruista–, facilita esa percepción de que comprenden las preocupaciones cotidianas de cualquier trabajador. En ningún momento aparece en el discurso de MA ningún planteamiento crítico, ni tan siquiera una duda, acerca de la bondad de esta dinámica paternalista para sus intereses como trabajadora.

Evidentemente, aparte de que tu trabajo te guste más o menos, uno trabaja por la supervivencia: necesitas pagar cosas, y trabajas por eso. Bueno, no explícitamente por eso... pero está claro que trabajas y necesitas un dinero para vivir. Como todo el mundo. Pero no, aquí pagan religiosamente a primeros de mes. Intentan que tú a primeros de mes tengas dinero en el banco, porque saben que te vienen letras de la hipoteca del piso, la luz, el agua... los gastos normales. Como son amas de casa, pues lo tienen muy claro. Y siempre miran que de un sitio o de otro tengamos dinero. Puede que algún mes se retrasen por cualquier cosa; pero, religiosamente, tal cual es la asociación, intentan que tengas dinero todos los meses. Y que tú a primeros de mes tengas. Y si un mes cae día uno en fin de semana, entonces intentan que el viernes ya te hayan ingresado la nómina, quiero decir, que tú el lunes –cuando te lleguen los pagos– tengas dinero en el banco. Claro, eso te da una seguridad, porque sabes que hacen todo lo posible para que tú tengas dinero, porque tú ya lo has trabajado. Aunque creo que por ley tienen una semana o algo así; pero ellos intentan que tengas unos días... intentan que tú el día uno... En esto, la verdad, no tengo queja. (E12-B40)

En concreto, por lo que se refiere al nivel de ingresos, considerado como bajo, ella lo acepta porque es el que le dijeron desde un principio –claridad por parte de la entidad–. A pesar de que piensa que los que realizan ese mismo trabajo para la Administración reciben

un salario mayor, dando lugar a un agravio comparativo, MA considera que no se puede pedir más a una entidad sin ánimo de lucro y con escasez de recursos. No obstante, se muestra convencida, en la línea ya comentada de la confianza en la organización, de que ésta se preocupa por los trabajadores y, si puede aumentar algo el sueldo, lo hace.

Lo que pasa es que a mí, cuando me contrataron, me dijeron 'Te vamos a pagar esto'. Entonces tú ves si te conviene o no te conviene. Si no te conviene, pues ya está. Si te pueden subir un poco el sueldo, te lo suben. Es decir, hacen medianamente lo que pueden. Eso ya depende de cada uno. (E12-B42)

Pero a lo mejor otra persona, con lo mismo que estoy haciendo, está cobrando mucho más. Yo hago mi trabajo... pero claro, si trabajas como profesora en un Programa de Garantía Social, pero en vez de estar en una asociación lo hiciera para la Conselleria, claro que ganaría más. Porque aquellos salarios son muy elevados... y claro, la asociación depende de subvenciones y de ayudas. (E12-B48)

Por ejemplo, por el trabajo que mi marido está haciendo, si estuviera en Conselleria, cobraría muchísimo más. Pero eso pasa con todos los funcionarios en general. (E12-B50)

Pero el bajo nivel de ingresos, que llegan justo para vivir, es difícilmente soportable por profesionales que van asentando su carrera y su vida, adquiriendo obligaciones –por ejemplo, los hijos- que suponen una mayor necesidad económica. Por ello, MA manifiesta mantenerse atenta a las oportunidades y no cerrar la puerta a cambiar, actitud que cuenta con la comprensión de la misma entidad. Esto podría llevarnos –no es que MA lo plantee- a la cuestión de hasta qué punto las asociaciones constituyen un entorno de trabajo especialmente adecuado para jóvenes, gente en proceso de transición laboral o personas sin cargas familiares.

Hombre, siempre se puede mejorar algo, pero yo pienso que son aceptables. Lo que pasa es que tampoco sé mucho de muchas asociaciones. No estoy muy puesta en esos temas. (E12-B46)

Sí, a mí me llega justito. No me sobra. [...] La asociación depende de subvenciones y de ayudas. Tienen tanto dinero para los profesores, lo van repartiendo y el profesor sabe lo que va a cobrar. Si no, la puerta la tienes, tienes la libertad de... A mí lo primero que me dijeron es que si encontraba algo mejor... Evidentemente tú lo vas a aprovechar: si te sale una oportunidad, no la vas a dejar escapar, por muy bien que estés en un sitio. Hombre, también hay que mirar las características de los otros sitios y si te va a compensar o no te va a compensar. Pero eso ya es la persona misma la que tiene que evaluar. (E12-B48)

De todas maneras, en este momento no tengo hijos. Probablemente si tuviera hijos, si necesitara y no me llegara, por mucho que me gustara este ambiente, por necesidades económicas me tendría que ir a otra empresa. Por lo que es el ambiente, mucho mejor aquí. Pero claro, nosotros, mi marido y yo tenemos dos sueldos, porque los dos trabajamos para la misma asociación, aunque él bajo en el teatro. (E12-B50)

Pese al bajo nivel de ingresos, hay otro factor que compensa en buena medida la percepción que MA tiene sobre sus condiciones de trabajo: la estabilidad laboral, no influida por la dinámica de las subvenciones. Esto es posible dado que ella realiza las funciones de jefa de comedor, que son permanentes, aún cuando finaliza el PGS, y que se realizan junto a las tareas pendientes de las acciones formativas –como expresa mediante la “metáfora doméstica” de que siempre hay “armarios que arreglar”-. Esa estabilidad permite eliminar la incertidumbre de si se va a tener disponibilidad económica, lo que, según MA, es muy relevante para personas casadas, con gastos fijos.

Yo estoy todo el año, porque me quedo de jefa de comedor. Esto queda como cualquier empresa: nos vamos turnando los trabajadores. Yo tengo mi mes de vacaciones, como todo trabajador. Los chicos terminan en junio, se van y vuelven en septiembre. [...] Te da una fiabilidad de tener un trabajo, porque no tienes que estar pensando si te cogen o no para el próximo programa. Si estás soltero no

importa, pero si estás casado y ya tienes unos gastos fijos, trabajos o no trabajos todos los gastos hay que pagarlos. Entonces te viene muy bien saber que lo tienes. (E12-B52)

Sí, porque, por ejemplo, llevo papeles. Es como en todas las casas: siempre hay armarios que arreglar, siempre hay cosas que te las vas dejando y, cuando no hay curso, aprovechas. Y aprovechas también para ver los contenidos del próximo año, para prepararlo con el resto, con la psicóloga... y hablar, hablar hacia final de curso de cómo ha ido el curso y cómo puedes mejorarlo, o lo que no se puede mejorar. (E12-B58)

Por otro lado, MA mantiene un alto nivel de implicación entre su trabajo y su vida: por un lado, su marido trabaja en la misma entidad y es socio de la misma; además, mantiene relaciones de amistad fuera del trabajo con su compañera del PGS, lo que también se relaciona con los vínculos de apoyo mutuo ya mencionados al hablar de la flexibilidad horaria. Pero al final, y sobre todo, ante los problemas, “desconecta”, “porque tienes otras obligaciones”. Y esa posibilidad de desconectar, de desligarse del peso de los problemas, forma parte de las ventajas de ser empleado, y no tener responsabilidades en la organización, más allá del desarrollo de sus funciones como educadora.

Yo hay veces que a mi marido le digo: 'Bueno, adiós, que me voy'. Porque, cuando yo salgo, él entra. Y como conozco a los de abajo del teatro, tanto al gerente como a sus compañeros, me quedo un rato charlando... y, para cuando me doy cuenta, pienso: 'Desde las ocho de la mañana que he entrado, y a las siete de la tarde aún estoy aquí'. Y digo: 'Bueno, yo ya me voy a ir de aquí'. Pero entre que te quedas un momento, que hablas y tal, y luego te vas... si cuento las horas que estoy aquí... Pero eso es porque mi marido trabaja abajo: si no fuera así, terminaría ahí mi día. Pero como no nos vemos... porque, aunque él a veces se pasa por aquí, yo estoy en lo mío... Él es que es socio de aquí de hace muchísimos años; a él aquí ya lo conocían desde hace muchísimo tiempo. (E12-B110)

Esto no quita que algunos fines de semana quede con mi compañera, porque hemos quedado algunos fines de semana, porque tengo muy buena relación con ella: que si ha venido a pasar algún domingo al camping donde yo estoy, o si yo he ido a su casa... que a lo mejor nos hemos visto... Hemos quedado algunos fines de semana, dos o tres. [...] Así como hay compañeros que ni se ven los fines de semana, nosotras sí, porque desconectamos: estamos de domingo. Aunque seamos compañeras de trabajo, pero como tenemos buen hablar, no empezamos a... Aunque yo pienso que, cuando te juntas con los compañeros, siempre acabas hablando del trabajo, cualquier cosa que haya pasado te sale: '¿Te acuerdas de lo que nos pasó...?'. Pero no tenemos ningún problema. (E12-B110)

Yo soy una persona que, tenga el problema que tenga, duermo plácidamente. Es decir, no tengo ningún problema a la hora de dormir, por lo menos de momento. Soy muy feliz durmiendo. Me desconecto. Es cierto que, a lo mejor, como todo el mundo, comento con mi marido... y claro, como mi marido también conoce a los chicos... 'Mira este chico, nosequé... mira que me ha decepcionado...'. En fin, hago comentarios. Pero yo llega el fin de semana y me desconecto. Claro, yo pienso que eso es un privilegio que tenemos los empleados: el jefe no se puede desconectar. Yo prefiero ser empleada, lo tengo muy claro. Luego el fin de semana... depende: puede que haya un fin de semana que, por lo que sea, a lo mejor has tenido una semana mala y no desconectas tanto. (E12-B106)

Ya te digo, yo personalmente sí que desconecto, y mi compañera también. Desconectamos porque tienes otras obligaciones. Por ejemplo, el fin de semana... ella tiene hijos, y claro: termina, aparca y ya está, hasta el día siguiente o hasta el lunes. Ésta es la diferencia que tiene el ser jefe con ser empleado. Yo prefiero ser empleada, lo tengo muy claro. (E12-B108)

Como te decía, yo desconecto fácilmente. Depende del problema también: si el problema ha sido muy fuerte o ha sido una semana muy estresada... o también si tú no te encuentras bien, pues a lo mejor no puedes desconectar. Pero esto me pasa muy raras veces. Yo me desconecto y ya está. (E12-B110)

En definitiva, MA considera que las tensiones y preocupaciones de ser jefe implican dificultades para desconectar y separar trabajo y vida, por lo que ella prefiere ser empleada y no tener ese tipo de responsabilidades. Por supuesto que ella asume una responsabilidad como educadora, pero se siente respaldada por los responsables últimos de la entidad –

especialmente por la presidenta-, ante los que se siente agradecida, porque “se preocupan” y “cuidan” de ella. Ellos representan los “grandes” de este entorno doméstico, cuyo rol implica asumir las responsabilidades últimas de la actuación del conjunto.

b) Ser socio es ayudar

El conocimiento que MA muestra acerca de la entidad está muy limitado por sus funciones profesionales como educadora en el PGS y como responsable del comedor. Por vivir en el mismo barrio, la conocía “desde fuera”, por haber asistido a actos abiertos celebrados en los locales de la misma –teatro- que se alquilaban a otras entidades. Sabe que es una asociación “de toda la vida”, católica y sin ánimo de lucro, que tiene una finalidad educativa, en la que se enmarca el PGS, y que se dirige a jóvenes y adultos. Pero muestra un desconocimiento de la historia y tradición de la entidad, cuestión sobre la que nos remite –como otras muchas- a la presidenta de la asociación. Igualmente dice desconocer los medios de financiación de la misma. Acerca de otras actividades al margen del PGS, tan sólo comenta generalidades, sin mostrar un conocimiento muy profundo de las mismas. Es socia, como el resto de trabajadores, pero “no controla lo de la asociación”.

Conocía la asociación por haber venido a las presentaciones de fallas, en el teatro. Yo soy de este barrio y la asociación está aquí de toda la vida. Conocerla, la conocía. (E12-B2)

Sabía que era una asociación católica, sin ánimo de lucro y que estaba el teatro; de lo que no estaba segura es de si el teatro pertenecía o no a la asociación. Luego me enteré que sí pertenece, porque está en el mismo edificio. Antes lo llevaba la asociación, pero luego lo alquiló a Conselleria. (E12-B4)

[Sobre la financiación de la entidad] Sí, supongo, pero de todo esto se ocupa la presidenta y yo de eso no... (E12-B6)

Su fin como asociación es la educación, tanto la educación de adultos como de adolescentes, que es lo que comprende los PGS. O sea, servir a la sociedad y que estos chicos puedan seguir unos estudios y luego puedan decantarse por un oficio o por otro, si es que luego quieren continuar en la rama de la hostelería. (E12-B8)

[Sobre otras actividades al margen del PGS] La verdad es que no lo sé. Yo eso, ya no... Sé que también se han hecho clases de teatro, de expresión corporal, referente al teatro; también clases de cerámica para señoras mayores. En fin, diferentes actividades. [...] En el anuario se pone todo lo que se está haciendo en la asociación. Por las tardes, aparte del Graduado Escolar, viene un profesor de cerámica para señoras. Son señoras mayores y esto les sirve de distracción y relajación. (B23-10)

[La propuesta de nuevas actividades] Supongo que será cosa de la presidenta. Pero estas cosas referentes a la asociación no las controla. Es lo que yo tengo entendido, pero si quieres saber más sobre el tema, yo ya no te... Yo sé que se hace Graduado Escolar, para gente que lo quiere... (E12-B14)

Sí, soy socia; los trabajadores somos socios. (E12-B16)

Tiene relación con el arzobispado. Con qué fuerza, ya no lo sé. (E12-A34)

[Sobre la historia de la entidad] Lleva mucho tiempo. Está aquí desde hace muchos años. Pero de eso, mejor la presidenta. [...] Lo conocí hace mucho tiempo. Pero no sabía que había un comedor aquí. Esto antes era diferente, porque sí que había comedor, pero era más la barra, que estaba aquí, y donde estamos ahora era la cocina. Ahora ha cambiado mucho, ahora es para comer. Antes podías subir, había unas personas encargadas, y tomarte un café o cualquier cosa. Ahora, como ya se han dedicado más a lo que es colegio... [...] Sí, el colegio de los Programas de Garantía Social. Y, como estás en clases, no abres al público hasta el mediodía. [...] Yo sí que conocía todo esto, pero sólo de venir al teatro a las presentaciones. Y sabía que este edificio está aquí desde hace muchos años. (E12-B142)

[¿Y de su tradición...?] No, de eso no... (E12-B148)

Sobre todas esas cuestiones, así como otras que van más allá de la entidad, como su percepción acerca de la situación y perspectivas de los PGS ante los cambios legislativos, remite permanentemente a la presidenta de la asociación. Ésta parece ser la que encauza y filtra la información, ofreciendo aquella que es conveniente y hace falta a cada cual para desarrollar su función. En este sentido, MA muestra una total confianza en que se le transmite todo lo que se le ha de transmitir.

[Sobre los cambios en la regulación educativa y sus efectos sobre los PGS] Yo de eso no sé nada. [...] No sé. Si la directora sabe algo... Esas cosas las suele llevar ella. Es que tú vienes aquí, estás con las clases, luego enseguida bajo corriendo, me cambio, me pongo en el comedor y ya no me da tiempo a mucho más, la verdad. Ellas terminan en un horario, luego se van, o se quedan a veces a comer, o se van a su casa... A veces sí que, cuando podemos, comentamos todas esas cosas, o por lo que sea no nos lo han podido comentar; no es que no nos lo hayan querido comentar, sino que 'Bueno, pues ya hablaremos de eso'... Yo de momento no lo sé. Y bueno, lo que sea ya me lo dirán. (E12-B62)

Su participación en calidad de socia de la entidad –que considera independiente de su trabajo- es muy escasa. Por ejemplo, su participación en las asambleas anuales –que al parecer son básicamente para informar de las actividades realizadas y para renovar cargos- se vincula fundamentalmente a su responsabilidad sobre el comedor-cafetería, ayudando en la organización práctica del evento. Se trata de una colaboración “voluntaria”, “por ayudar”, dado el carácter sin ánimo de lucro de la entidad. Por lo que se refiere a la cuestión de “los cargos” y la jerarquía en la asociación –desde su condición de socia, no de trabajadora- MA dice no tener ningún interés personal en asumir cargo alguno, mostrando una alta confianza y valoración de las personas que los ostentan en la actualidad y que “trabajan por la asociación”, de manera gratuita y voluntaria.

Sí, hacen una asamblea y ahí se conoce a todos los demás, todo lo que se hace, lo que hace la asociación. [...] Sí, cuando hay que hacer votaciones, se hace la votación para los vocales, vicepresidente, la presidenta en este caso, que es MR, la tesorera, la secretaria... todo eso. (E12-B18)

Intentar ayudar en lo que puedas: si necesitan algo de ayuda, pues intentarlo, en la medida de tus posibilidades, dentro del horario que tú... bueno, fuera de tu horario, pero dentro del horario de que dispones, intentar ayudar si necesitan alguna cosa. Al ser socia, está claro que te implicas siempre en algo. Porque como es una asociación sin ánimo de lucro, por ejemplo, tanto la tesorera como la presidenta no cobran por tener esos cargos en sí. La tesorera viene aquí, pero no cobra, y la presidenta representa a la asociación, pero no tiene un sueldo como el que tenemos el resto de los empleados, evidentemente. Ellas trabajan por la asociación. Yo ayudo cuando hay asambleas, yo me quedo y no cobro por ello; ayudas porque eres de la asociación, y es una asociación sin ánimo de lucro, y por eso ayudas voluntariamente. También las asociaciones, imagino que todas estarán así, funcionan por la voluntariedad de la gente, evidentemente. Porque, si no, no se podrían pagar sueldos como en otros sitios. (E12-B24)

[Sobre si ha tenido cargos alguna vez] No, tampoco pretendo. No soy persona de tener cargos. (E12-B22)

En ese sentido, podemos decir que el hecho de trabajar en una asociación sin ánimo de lucro implica, para MA, al menos dos cuestiones: por un lado supone una motivación personal, por el hecho de que su labor incluye un componente de ayuda a las personas con problemas; por otro lado implica un cierto grado de disponibilidad personal, que se vincula al carácter no lucrativo de la entidad y de sus dirigentes.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, MA valora el papel que juegan las asociaciones en la atención a las personas con problemas –por ejemplo, minusválidos-, para los cuales considera que la sociedad no está preparada. Desde su punto de vista, sin este

tipo de entidades estas personas quedarían desprotegidas, ya que no son capaces de manejarse por sí mismas en esta sociedad. Así, entidades como Domus Laboris suponen la posibilidad de llevar adelante programas e iniciativas para esos colectivos, como es el caso del PGS o del Centro Especial de Empleo. En este discurso se da una notoria ausencia de referencias al papel del Estado en la protección social, como garantía de derechos –lo que sería más propio de un orden cívico-. En cambio son las asociaciones las que aparecen como salvaguarda de los más desprotegidos. Desde esta perspectiva, la atención a éstos se reduce a una cuestión de buena intención por parte de instituciones sociales y particulares que se implican en esa labor.

No me había planteado trabajar en una asociación. Lo que pasa es que surgió esto y, si te gusta ayudar a los demás, sientes satisfacción interior. Cuesta mucho el intentar formar, por ejemplo, centros especiales de empleo, para chicos que, si no es en asociaciones como ésta o similares... la sociedad no está preparada para la gente con problemas, para los minusválidos. Hay que ser sinceros. Estos chiquitos tienen muchas limitaciones. Yo me siento muy a gusto conmigo misma por poder enseñar a estos chicos. (E12-B88)

En segundo lugar, el carácter no lucrativo de la entidad implica para MA una disposición a dedicar las horas libres que se tengan disponibles; se trata de ser generosa con su tiempo, dado el fin que se persigue, y tener una implicación voluntaria y gratuita. En ese sentido es una referencia valorada por MA la de las personas que impulsan como voluntarias la entidad. Esto no significa que ella pretenda ponerse en ese papel, ya que es consciente de que se trata de su medio de vida como trabajadora asalariada. Con todo, el ejemplo de esas personas supone un acicate para su “generosidad”: es importante tener clara la disposición al voluntariado en las asociaciones, lo que significa “no ir mirando la hora”, aunque esta actitud se plasme sólo en momentos puntuales o en colaboraciones esporádicas. Es decir, se trata aquí de una actitud marginal en la actuación de MA, aunque ella sienta la necesidad de reseñarla.

Intentar ayudar en lo que puedas: si necesitan algo de ayuda, pues intentarlo, en la medida de tus posibilidades, dentro del horario que tu... bueno, fuera de tu horario, pero dentro del horario de que dispones, intentar ayudar si necesitan alguna cosa. Al ser socia, está claro que te implicas siempre en algo. (E12-B24)

Sí, pienso que eso lo tenemos que tener muy claro desde el principio. Como te he dicho, hay unos días en que, por lo que sea, has terminado antes... Por ejemplo, si son días de puente, viernes, que la gente ya... bueno, en invierno no tanto, porque la gente trabaja por la tarde, pero cuando hace buen tiempo, como en primavera, que la gente se va enseguida, recoge a los niños y se va a los chalets o apartamentos, pues esos días al comedor viene mucha menos gente. Evidentemente terminas más pronto de recoger. En fin, ese día no te vas a quedar aquí porque tú salgas a las cinco de la tarde; te coges y te vas. Pienso que como en todos los trabajos. Pero, evidentemente, cuando te tienes que quedar, te quedas. Tampoco es cuestión de que se pasen dos o tres horas de mi horario, no por nada, sino porque desde que sales de tu casa, quieres entrar en tu casa, estar en tu casa y hacer las cosas de tu casa. Yo no soy una persona que va mirando... Otra cosa es que todos los días me quedase dos horas... entonces, claro, me quiero ir a casa. Yo pienso que eso lo tienes que tener claro, si se trata de voluntariado lo tienes que tener claro. (E12-B102)

Porque como es una asociación sin ánimo de lucro, por ejemplo, tanto la tesorera como la presidenta no cobran por tener esos cargos en sí. La tesorera viene aquí, pero no cobra y la presidenta representa a la asociación, pero no tiene un sueldo como el que tenemos el resto de los empleados, evidentemente. Ellas trabajan por la asociación. Yo ayudo cuando hay asambleas, me quedo y no cobro por ello. Ayudas porque eres de la asociación y es una asociación sin ánimo de lucro, y por ese motivo ayudas voluntariamente. (E12-B24)

No me había planteado trabajar en una asociación. Lo que pasa es que surgió esto y, si te gusta ayudar a los demás, sientes satisfacción interior. (E12-B88)

MA muestra una contradicción, al menos aparente, al expresar su conciencia de ser empleada, pero en un entorno familiar. Por otro lado, separa lo laboral de lo asociativo: pese a que la acción profesional de MA es esencial en el desarrollo de los objetivos de la entidad, ella no parece identificar esa labor –su trabajo– como un quehacer asociativo. Éste queda reducido, en su caso, a colaboraciones puntuales en calidad de ayuda a lo que hacen las que de verdad llevan la entidad adelante: “Ellas trabajan por la asociación... yo ayudo... porque eres de la asociación, que es sin ánimo de lucro”. Llama la atención la forma en que se expresa su aportación como realizada a un esfuerzo ajeno –de terceras personas–: “intentas ayudar si necesitan algo”. En ese sentido, a pesar de la disponibilidad horaria que afecta a su trabajo diario, vincula lo asociativo a la acción gratuita en tanto que socios, independientemente del trabajo remunerado que se realiza en ella y que permite que sus fines se lleven adelante. Parecería que fuera una trabajadora que colaborase en una entidad ajena, lo que contrasta con el tono doméstico empleado al hablar del ambiente “familiar” en la entidad.

Todo ello es coherente con su posición de “pequeña” en el espacio que constituye la asociación, según los parámetros que se asocian al orden de grandeza doméstico (edad, antigüedad, género⁷⁵ e incluso nivel social⁷⁶). En definitiva, ella prefiere las ventajas del rol que va asociado a esa posición, dado que sus metas vitales se vinculan más a los espacios privados que a los públicos. Su forma de enfocar su ser ciudadana está ligada a sus espacios privados, tanto en el ámbito familiar como en *Domus Laboris*, entidad de la que es socia pero en la que “colabora” como si lo hiciera en un proyecto ajeno, que no depende de ella. Así, se retrae ante la dimensión pública del ámbito asociativo, dejándola en manos de los que considera “grandes” en su entorno.

⁷⁵ Aunque algunas de las “grandes” en su entorno son mujeres, en ellas concurren el resto de los criterios de grandeza que comentamos.

⁷⁶ El nivel social entendido desde un orden doméstico hay que vincularlo el estatus en función de la pertenencia “de origen” a grupos sociales diferenciados entre los que hay una escasa movilidad. Por ejemplo, una sociedad doméstica, además de construirse sobre el modelo padre-hijo, también se construye sobre el modelo señor-criado. En ese sentido no se trata de un discurso de clase, en base a criterios de propiedad de los medios de producción.

3. Lógicas, conflictos y compromisos en las entidades

3.1. Análisis de la entidad: APRODIPMA

APRODIPMA

Se trata de una entidad especializada en la gestión de servicios para el colectivo de discapacitados de una comarca valenciana. Su historia está vinculada al movimiento que permitió la visibilización de este colectivo y reivindicó sus derechos. Aún hoy es un referente en su ámbito local, en el que actúa como dinamizadora de iniciativas para innovar en este campo. Es una entidad en que la base asociativa –compuesta por familiares de discapacitados, fundamentalmente- y el segmento profesional –los trabajadores- mantienen una distancia, mediada por una junta directiva y –especialmente- una gerencia. Esta entidad mantiene un programa formativo, en el que se sitúa el programa de garantía social, y un centro especial de empleo, que es su proyecto más estable. Además desarrolla proyectos diferentes vinculados a las necesidades de los discapacitados –ocio y tiempo libre, escuela de padres, etc-. La financiación por proyectos –salvo en el caso del CEE- genera una dinámica en la que los trabajadores tienen que conseguir la financiación que permita poner en marcha los proyectos en los que trabajar.

Nos situamos ante una entidad en la que conviven diferentes lógicas de justificación. A partir de una realidad de funcionamiento por proyectos, propia de un orden conexionista -flexibilidad, cambio, adaptación, información, contactos, innovación...- podemos señalar la coexistencia con otros tres órdenes. En primer lugar, con un orden doméstico –relativo al modo de plantear los procesos educativos y de inserción: protección, apoyo y acompañamiento, flexibilidad y adaptación al ritmo de los discapacitados, centros especiales...-. En segundo lugar, con una base cívica, propia de su condición de ESAL y muy presente en su imagen pública –como muestra el discurso sobre la historia de la entidad-, y que implica al menos tres cuestiones: (a) la referencia a la dinamización de la comunidad local y del colectivo de discapacitados –o de sus familiares-; (b) la cuestión de los derechos como justificación de la actuación social hacia los discapacitados -responsabilidad social/pública ante el bienestar de los más débiles-; y (c) la idea de la compensación de las dificultades del colectivo de discapacitados, aunque esta idea se confunde en ocasiones con un planteamiento proteccionista de carácter más doméstico, menos centrado en la integración en plano de igualdad. Finalmente, en tercer lugar, con una dinámica que se describe básicamente de acuerdo a un compromiso entre el orden conexionista aludido y el orden mercantil: la cuestión laboral, tal como se desarrolla en un sistema de proyectos subvencionados.

De alguna manera, la coexistencia de lo cívico, lo mercantil y lo doméstico recuerda a la definición del esquema de estructura social que señala que la dinámica social es resultado de la conjunción de tres campos: el Mercado, el Estado y los Mundos Vitales, y sus tres lógicas respectivas: el intercambio, la protección o el Derecho y la proximidad o sociabilidad. Podemos considerar que el Tercer Sector se sitúa de manera transversal a las tres lógicas, en la medida que se trata de una realidad de la sociedad civil que interviene en lo público para generar bienestar, utilizando para ello herramientas mercantiles –en la medida en que se ha profesionalizado- (García Roca, 1994, 1996). Si consideramos, además, que el Tercer Sector –y por supuesto la entidad a la que ahora nos referimos- desarrolla sus acciones, en buena medida, en forma de proyectos, configurándose para ello

a la manera de una red, podemos concluir que las tres lógicas ya comentadas han de articularse –de manera conflictiva o sinérgica- con un orden conexionista.

3.1.1. Historia y carácter de la entidad

Los discursos hacen referencia al arraigo histórico de la entidad en la comarca, como impulsora de la acción educativa con los discapacitados y dinamizadora del entorno para atender a este colectivo –“matriz del movimiento de educación de discapacitados en la comarca”-. En ese sentido, la historia de la entidad actúa como un factor de legitimidad y de generación de identificación, influyendo tanto en el entorno como en los trabajadores expertos y en las familias. Además, la apertura al entorno no es tan solo un elemento de su tradición, sino que constituye una clave básica de su funcionamiento actual, manteniendo una red de relaciones y vínculos locales, en función de las necesidades y potencialidades del colectivo de los discapacitados (por ejemplo: de cara a la derivación y recepción de casos, para facilitar el acceso a la información relevante para desarrollar sus funciones, o de cara a la gestión de salidas laborales para los discapacitados).

En el tema de lo que és la història del... 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. 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. Poc a poc van passant per ací diferents grups de pares, juntes rectores, i açò va evolucionant també un poc en funció de la història de l'educació, no? Cada vegada van integrant-se més xicons en els col·legis i açó porta un poc a que la tipologia d'alumnat siga cada vegada més severa, no? 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, com per eixemple el Centre Especial d'Empleo que està funcionant en M., que és una institució hui en dia que va nàixer d'esta associació. 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 comarca. És la mare de tot... i a partir de ahí ha tingut fills que estàn funcionant hui, com és el Centre Especial d'Empleo de M. (E01-A2)

L'haviem col·locat perquè planificàrem la inserció del xicon, fèrem una sèrie de pasos... anàrem a l'ajuntament, fèrem una proposta d'inserció, fèrem una sèrie d'informes, matxacàrem al tècnic de recursos humans, perguèrem a lo millor cinc o sis dies de faena a nivell de sensibilització de l'ajuntament... i després a nivell polític, unes gestions... (E01-A466)

Reunions amb tots els col·lectius vinculats a l'activitat de l'associació... no només als Programes de Garantia Social. (E01-A290)

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 [...] 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. (E01-B12)

Es una tarea fundamental en este trabajo el tener contactos. [...] 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. (E01-B2)

Se trata de una entidad pionera. La innovación es una clave importante de su quehacer, urgido por las necesidades y demandas del colectivo de discapacitados percibidas en el entorno y señaladas en muchas ocasiones por las familias. En ese ámbito se ha caracterizado por unos planteamientos de renovación, tratando de ir más allá de la acción de los centros ocupacionales, considerados como "aparcamientos" de personas, e introduciendo la cuestión de la inserción laboral en el horizonte de sus objetivos.

O siga, el PGS per a d'ells és la universitat. Perquè es que o és açò o és un centre ocupacional, i molts d'ells ja coneixen lo que és un centre ocupacional: un parking on fan teràpia ocupacional i el salari estímul i ja està... I ahí molts arriben a racionalitzar això i arriben a dir 'Ostras, jo vull tindre una faeneta, jo vull tindre una novia, jo vull tindre açò'. Moltes d'eixes coses són falses expectatives... tu tens que anar treballant i baixant-los un poc a la realitat, però algunes d'eixes coses si que les poden aconseguir. (E01-A446)

Es que tú puedes innovar, tú puedes negociar, tú puedes investigar sobre la práctica, sobre el caminar (E01-B136)

Generació de propostes al voltant d'eixe tipo d'informació... D'ahí han eixit coses com, per exemple, l'ocupació amb suport, han eixit programes de formació ocupacional... Han eixit una sèrie de coses... (E01-A290)

La necesidad de crear recursos nuevos vino dada por la escasez de los mismos: se trataba de una realidad social ante la que aún apenas se habían desarrollado políticas sociales. Aún hoy se plantea la carencia de recursos apropiados para diferentes edades. Por todo ello la creatividad sigue siendo parte de su planteamiento de trabajo: es preciso iniciar proyectos que abran camino a iniciativas que puedan ir consolidándose. La contrapartida de ese funcionamiento por proyectos es la inestabilidad –el cambio en la organización que afecta especialmente a los trabajadores de la misma-. Por otro lado, la puesta en marcha de proyectos innovadores supone un reto de cara a la búsqueda de recursos de financiación que los hagan económicamente viables.

Des de que tinguérem l'opció i realitzàrem cursos vinculats a la iniciativa comunitària Horizon en col·laboració amb 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'habíem preocupat massa. Què va passar? Pues van acabar eixes accions formatives i estos xicons nos demanaven que fèrem cursos, que fèrem algo. I un poc va ser això lo que va argumentar la necessitat de demanar TFIls 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 TFIls també nos demanaven... perquè els TFIls tenen una duració determinada, del trenta-ú d'octubre a l'ú de juny eixos xicons no tenen una acció formativa oficial. Entonces, també nos demanaven que en eixe periode fèrem algo. Enguany és una experiència pilot: estem manejant-nos amb un grup de gent de huit 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... (E01-A170)

3.1.2. Funcionamiento: la percepción empresarial del entorno asociativo

a) Dos entornos separados: lo asociativo y lo laboral

En esta entidad encontramos una separación entre dos espacios –asociativo y laboral/profesional- poco comunicados entre sí. La relación entre ambos ámbitos se da en un doble sentido: funcional de servicio (una relación en base a las demandas realizadas por los familiares y las tareas realizadas por los expertos) y organizativo (una relación encauzada por la figura formal y jerárquica de la gerencia). El relativo aislamiento de los dos ámbitos implica diferentes formas de participar e implicarse en la entidad: cada cual participa desde su posición de experto, de afectado o de gestor.

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. (E01-A114)

Según tengo entendido, es una entidad privada que se dedica a eso, a hacer Programas de Garantía Social para formar a la gente y después intentar insertarlos laboralmente. (E02-A86)

[Relaciones con el voluntariado] Yo es que de eso no tengo mucha... porque claro, si vienen fines de semana yo no estoy aquí. Calculo que unas dieciocho personas, pero no lo sé seguro [...] Sí, nosotros ahí no tenemos nada que ver. (E02-A192)

[¿Cómo está estructurada, si hay jerarquía... en esta entidad?] Esto no lo tengo yo muy claro... (E02-A120)

Val que no sapiga jo tal volta que... sí, però clar... com jo porte ja tres anys aquí, més o menys les idees bàsiques sí que les sé. Ara, si em claves en temes d'aquí, burocràtics, tampoc sé jo massa com funciona el tema (E02-B301)

Clar, sí, jo pense que sí, es que tampoc puc parlar-te... no sé, parlar-te molt des de dins perquè tampoc no ho sé i abans de dir-te una cosa que no és certa preferisc no entrar en els detalls perquè... (E02-B244)

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. (E01-B120)

Que me dejen trabajar un poco... Yo, en ese sentido, no pongo entre la espada y la pared a la empresa. Yo busco esa financiación, busco ese proyecto... y, si corresponde con las necesidades y la coyuntura social que se dispone en ese entorno, pues se hace. (E01-B130)

A pesar de las coincidencias y sinergias entre ambos espacios, es importante la existencia de conflictos entre familiares y socios por un lado, y profesionales por otro, que habitualmente parecen originarse en la diferencia de intereses y de criterios -todos con pretensiones de legitimidad- en la forma de definir y afrontar las necesidades de los discapacitados. Intereses y criterios que abarcan las necesidades familiares de protección y de sacar a los chicos de casa, las necesidades laborales de los profesionales, las condiciones necesarias para un desarrollo educativo adecuado a las necesidades educativas especiales, definidas por los expertos, y cuestiones relativas a la organización de los recursos, a la realidad asociativa y a sus necesidades y posibilidades económicas.

Pues porque se van a mezclar intereses particulares con intereses generales, así de sencillo. Cuando tú generas una serie de proyectos, lo haces para abordar una serie de problemáticas comunes... y en la inercia de ese proyecto podrás ir puntualmente trabajando de forma individualizada, pero digamos que la finalidad es el trabajar el interés común. Y a partir de... [*salto en la grabación*] vas a estar por arriba

y por abajo limitado; es decir, vas a tener en la directiva a los tutores de los que tienes en atención directa y posiblemente vas a estar atado... [salto en la grabación] funciones de diplomacia, otras funciones de persuasión, de concienciación, que te van a desgastar personal y profesionalmente. (E01-B110)

Esta cuestión de la legitimidad de los intereses nos sitúa ante un problema relevante: si, como muestra Boltanski (1990) en su análisis de la crítica-denuncia, la clave de la legitimidad de un interés en una sociedad cívica es su carácter universalista o general, desde ese mismo presupuesto existe una visión crítica que sospecha de los intereses planteados desde una concepción doméstica de las cosas. De manera que la supervivencia de los planteamientos de orden doméstico en contextos con importantes resonancias cívicas requiere que se maticen o “revistan” sus argumentos, en el sentido de intentar identificarlos con el interés general, o al menos que no aparezcan como particularistas. Este proceso de “reciclaje” de los elementos domésticos resulta muy dificultoso.

Uno de los elementos que provoca más conflictos y tensiones entre los intereses mencionados es la financiación de los proyectos y las dificultades económicas que ocasiona una política social basada en las subvenciones. La armonización de las necesidades educativas con las previsiones económicas no siempre es posible y ante las discrepancias surgen críticas, especialmente cuando los criterios técnicos deben someterse a una decisión burocrática contable de la dirección, que suele tener la última palabra. Esto sitúa a los profesionales en una posición que implica no sólo innovar y realizar planteamientos creativos, sino además proponer posibilidades de financiación para los mismos y mediar y negociar para convencer a la dirección de la entidad de su conveniencia y posibilidad. La dinámica de “autonomía controlada” a la que esto da lugar nos sitúa ante la cuestión de los cambios en los modos de control, que en entornos flexibles adoptan estrategias menos “legibles” por los trabajadores, pero más efectivas que otras estrategias “tradicionales” más propias de un orden industrial y más centradas en la supervisión directa (Sennett, 2000). Aunque esta cuestión la desarrollaremos en el siguiente apartado.

No... vaig tindre 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. (E01-A346)

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. Els Programes de Garantia Social, concretament els de necessitats educatives especials, depenen molt de la selecció d'alumnat que faces. [...] Els conflictes grans són relacionats amb la forma d'organització de l'activitat que pugues tindre, que a lo millor pues te claven amb calçaor algún alumne o el claves tu perquè... (E01-A338)

Jo de fet el segon any pensava que anava a tindre setze per a mi a soles, sí [...] 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 [...] Sí, sí. Hi ha màxim [...] Sí, però tot això és molt relatiu, saps?... (E02-B78)

I després, per un altra banda, pense que econòmicament tiren... no sé... pense que és un poc excessiu [...] 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. [...] 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, pues 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...' (E02-B36)

A veces es necesario demorar una serie de cosas para no tener problemas [...] 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. (E01-B120)

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'. [...] 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... (E01-A304)

En el entorno de la asociación, el PGS aparece como un espacio con una entidad propia, con su dinámica y lógica específicas, así como con sinergias y conflictos con el resto de la organización. El equipo profesional del PGS configura un primer nivel de identidad corporativa, vinculada a dinámicas de apoyo, coordinación, trabajo en conjunto e intereses en común –por ejemplo, condiciones laborales similares, vinculadas a las condiciones de concesión del programa-, frente al resto de programas y de la asociación. Esto no implica que esa identidad sea especialmente fuerte ni que exista una desconexión entre todas esas realidades, que colaboran entre sí y, en ocasiones, son sostenidas por los esfuerzos polivalentes de alguno de los profesionales del PGS.

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... (E02-A206)

Sí, nos coordinamos nosotros, porque somos dos: yo y mi compañero JE, y lo llevamos todo entre los dos. Hablamos, porque yo le tengo que consultar muchas cosas... de los chicos, a este chico cómo lo tengo que tratar... Hacemos reuniones de cómo van los chicos, cómo van las prácticas, quiénes tienen más posibilidad de insertarse en el mundo laboral y quiénes no... todo eso sí que nos organizamos. (E02-A124)

Pues valora más que nada la empresa, que funcione bien, porque eso le aporta unos ingresos... Aparte también el otro centro que tiene en LA... Y deja un poco de lado lo que son los Programas de Garantía Social, que no saben si lo van a aprobar o no, y eso es un poco más inseguro. (E02-A216)

b) La perspectiva de los trabajadores: la asociación como una empresa

Para los trabajadores, la implicación en APRODIPMA se realiza como si de una empresa privada se tratase: no hay una diferencia específica en cuanto que ESAL por lo que se refiere a la gestión o la organización. En la entidad no se aprecia ningún indicio de intentos para implicar a los profesionales en la dinámica asociativa, más allá de sus funciones técnicas. Sólo se da una identificación –de carácter profesional- con la entidad en el caso de los trabajadores más implicados –que muestran un énfasis vocacional-. Pero aun en este caso se trata de una implicación que subjetivamente es definida como “asalariada” – es decir, una perspectiva que se sitúa en una posición distinta a la del “socio” o “propietario”-, aunque en ella se observe el matiz del “compromiso con la entidad”, en la medida en que la continuidad laboral depende de la sostenibilidad de ésta. Así se genera una dinámica en la que la aportación de los expertos –su capital de conocimientos y experiencias- es explícitamente valorada y requerida para posibilitar esa sostenibilidad, dinámica de “implicación-beneficio” que no es equiparable a la mera percepción salarial.

Este carácter de empresa privada se vincula a la aparición de la lógica mercantil en algunos de los planteamientos de los discursos, especialmente en lo que se refiere a las

relaciones laborales, aspecto en el que convergen elementos mercantiles con otros de un orden conexas. Desde ese punto de vista, los trabajadores son asalariados cuyo compromiso con la entidad se vincula a un contrato, por lo demás bastante precario, que son ajenos a la entidad como asociación, y cuya implicación –mayor o menor- se relaciona básicamente con cuestiones técnico-profesionales.

No, yo creo que soy un trabajador asalariado: me pagan por unos servicios que pueda realizar. No me considero un trabajador autónomo. (E01-B36)

Que me dejen trabajar un poco... Yo, en ese sentido, no pongo entre la espada y la pared a la empresa. Yo busco esa financiación, busco ese proyecto... y, si corresponde con las necesidades y la coyuntura social que se dispone en ese entorno, pues se hace (E01-B130)

Su funcionamiento organizativo se basa en un organigrama jerarquizado-directivo, pero con cauces de comunicación no muy formalizados, ya que se trata de una entidad pequeña en la que las relaciones entre técnicos y gestores son cotidianas, aunque siempre centradas en las funciones a desarrollar. En cualquier caso, la comunicación de decisiones sobre cuestiones como los presupuestos o las líneas a desarrollar en la entidad sigue una línea descendente, desde la gerencia hasta el equipo de técnicos. El funcionamiento por equipos y programas permite una comunicación espontánea y una coordinación fluida. Aunque la influencia de los técnicos en la marcha de la entidad es grande –dado su papel propositivo-, es cierto que no tienen un alto nivel de participación en la toma de decisiones de carácter estratégico, incluso sobre proyectos que han diseñado y planteado ellos mismos. El peso del experto se ve encauzado por el control del gerente. La formalidad, en cualquier caso, sí que existe, aunque no se resalte mucho en los discursos, ya que existen registros formales de acuerdos e incidencias.

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 administratiu-econòmica, i dos centres de serveis: el Centre Ocupacional i el Centre de Capacitació Professional. Crec que tinc per ací uns estatuts [...] Però açò és una cosa, i després la realitat és una altra... (E01-A156)

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... nos informa és un poc la línia a seguir. Després nosaltres podem estar més o menys d'acord. (E01-A160)

Si, 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... (E02-A130)

La gestió econòmica la porta la gerent. [...] S'ocupa de la justificació dels projectes, però si fa falta anar a Conselleria a entregar una documentació per lo que siga... vull dir, puc anar... Però es la gerent, jo en la justificació econòmica no entre per a res. Jo sé els diners que entren, però no sé com eixen. (E01-A426)

Sí, se encargan entre la gerente y mi compañero, un poco lo llevan entre los dos. (E02-A356)

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. (E02-A208)

Jo valore i revise eixa documentació i quan n'hi ha algo que ens puga interessar ho plantege a la gerent. La gerent ho estudia, li ho planteja al president i si es creu convenient... (E01-A290)

[¿Com funciona eixa coordinació?] Quan volen [el gerente o la junta]. (E01-A204)

Jo amb ella tinc contacte permanent també. O siga, la meua relació amb la gerent és pràcticament equivalent a la meua relació amb AX. 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 AX ha de fer un poc el tema del Programa de Garantia Social... nos canviem l'horari... (E01-A212)

En l'únic puesto que sí que se pot establir un calendari de reunions és a nivell de coordinació de Programes de Garantia. Hi ha un llibre d'actes, on els temes de la reunió queden ja marcats. I si n'hi ha alguna cosa, ja siga perquè va cara a l'inspecció o va cara a la nostra Junta Directiva, que s'ha acordat... (E01-A214)

N'hi han reunions establides per a temes puntuals importants [...] Però si jo estic 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 a mi. Tenim fàcil accés i podem reunir-nos inclús fora de l'horari per algun tema puntual. (E01-A202)

Això són reunions informals o formals... a la llarga són formals perquè si hi ha un acord, si s'ha pres un acord, el publicitem i tot el món... bueno, no firma en un paper, però ho té clar... (E01-A220)

Nos comunicamos de forma informal, nos vemos todos los días... (E02-A134)

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. (E02-A210)

El esquema organizativo permite que los profesionales tengan un grado de autonomía en el desarrollo de sus funciones –que también es leída, desde la posición de “pequeño” en un orden de proyectos, como falta de orientación-, aunque al final han de rendir cuentas ante la gerente: la dirección supervisa a los profesionales, lo que nos remite a la cuestión planteada por diversos autores del surgimiento de dinámicas de control, jerarquía y dirección menos legibles, como es el caso del “control auditor” o “control de experto”, que se adapta mejor a un entorno flexible que otras estrategias más directas, del tipo de la supervisión directa, adecuadas a entornos que se organizan según criterios de un orden industrial (Rose, 1997; Sennett, 2000). En APRODIPMA observamos esa dinámica de auditoría, que se desarrolla en varios niveles: los expertos han de rendir cuentas de la consecución de sus objetivos ante la entidad, que a su vez lo ha de hacer ante la administración. El resultado de los proyectos es evaluado finalmente por la administración que los subvenciona, de acuerdo con sus criterios y prioridades, que se convierten por tanto en la clave que configura al proyecto, de manera que para la entidad los buenos resultados –al menos en el caso de los PGS- implican la existencia de contrataciones de los jóvenes. Incluso suele realizarse un compromiso de obtención de un número mínimo de contratos de inserción, de cara a favorecer la concesión del programa. A su vez, esto incide sobre los trabajadores⁷⁷, cuya continuidad depende de las subvenciones y que expresan de diferentes maneras que un factor de desgaste es la experiencia de sentirse continuamente valorado. Una dinámica similar ocurre a la hora de plantear iniciativas, que deben ser aceptadas por gerencia, lo que a menudo depende de las posibilidades de financiación que el mismo profesional haya gestionado. En definitiva, para generar continuidad en su trabajo, los trabajadores deben implicarse y autoexigirse, pero sin que las decisiones estén, en última instancia, en sus manos.

Tienes la sensación de que estás continuamente valorado. (E01-B46)

Sí, esa sensación... Pero yo creo que es así, pero al mismo tiempo es muy fácil que pierdas de vista eso. Me explico: puede haber momentos que no seas consciente de que tu trabajo es temporal y que

⁷⁷ Un dato significativo es que, si bien la dinámica de control en la entidad se articula de acuerdo con ese modelo flexible, en el caso de la relación entre el maestro y el experto del taller entrevistados, la relación de supervisión del primero sobre el segundo adopta un perfil mucho más clásico, propio de un orden industrial –lo que hemos llamado supervisión directa-.

el trabajo del año siguiente depende de cómo termine este año. Yo a veces pienso que soy como un agricultor, que en función de la cosecha que recojas el año siguiente vas a poder plantar más o plantar menos... sin rebasar el límite máximo que te puedas poner. Sí, creo que por ahí posiblemente tengamos... [salto en la grabación] 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. (E01-B48)

Jo considere que a mi me paguen per estar en el PGS i crec que estic autoritzat a fer tot lo que demana el Programa de Garantia Social. El que passa és que moltes d'eixes coses me les he agarrat jo també... o siga, a mi ningú m'ha imposat. (E01-A326)

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. (E01-B120)

Sí, de manera autónoma. Además, no me ha dicho nadie tampoco cómo lo tengo que hacer. Sobre la marcha he ido viendo lo que hacía más falta y lo que no... (E02-A320)

Treballar amb més gent, no soles dos persones per a un PGS sinó que hi haguera més gent, perquè jo en certa manera hi ha vegades que m'he sentit desprotegida, perquè davant de setze persones no sabent massa bé com vaig a tractar-les a mi m'haguera agradat més recolzament, una persona que també estiguera... un tècnic de jardineria o el que siga. Que sí, el primer any el vaig tindre però també per a dir-me: 'Mira, açò és lo que tens que fer, açò és...' (E02-B202)

La organización mantiene diferentes programas en marcha, a partir de una estructura básica: una infraestructura central –gerencia- y dos núcleos de profesionales en torno al PGS y al Centro Especial de Empleo –más estable este último-. Existe una sinergia entre programas, ya que, por un lado, el CEE permite la contratación de algunos de los alumnos del PGS, de cara a una primera experiencia laboral, y por otro lado la producción del vivero del PGS se utiliza como materia prima para el CEE, lo que abarata sus costes, a la vez que permite que las tareas con las que aprenden los alumnos sean de utilidad, lo que implica un refuerzo educativo. No obstante, a pesar de esta lectura en positivo, esta práctica es criticada en uno de los discursos como explotación gratuita de la mano de obra del PGS o mercantilización de lo educativo, ya que el resultado es –desde este punto de vista- que se da más importancia a los resultados productivos y al rendimiento que al proceso educativo en sí. Vemos cómo en función de la perspectiva, la lectura de una misma práctica es diferente: una perspectiva más adecuada al entorno conexionista enfoca más la dimensión sinérgica, de aprovechamiento flexible de los recursos, mientras que una perspectiva más mercantil se centra en la vertiente de la justicia en el intercambio laboral, y si ponemos el énfasis en claves domésticas encontraremos la crítica a la mercantilización de lo educativo. Incluso en el discurso de un mismo sujeto encontramos diferentes énfasis.

Esta associació està formada per una junta directiva, una Junta Rectora. I després n'hi ha un gerent què es fa càrrec de la part administrativo-econòmica, i dos centres de serveis: el Centre Ocupacional i el Centre de Capacitació Professional. Crec que tinc per ací uns estatuts [...] Però açò és una cosa, i després la realitat és una altra... (E01-A156)

De la part educativa, estem treballant Programes de Garantia Social i TFIILs; de la part de benestar social, tenim un centre ocupacional en LA; i en la part d'ocupació, som cofundadors d'un centre especial d'empleo que es diu ENS... 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 ENS són dos iniciatives que estan dins de la inèrcia dels Programes de Garantia Social. Això pense que és prou positiu. (E01-A2)

Si, 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... (E02-A130)

Aquí se ha montado una empresa, que es ENS... y, claro, pues los formamos aquí en el centro y después los insertamos laboralmente en esta empresa. No a todos... (E02-A86)

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. (E02-B234)

Yo creo que nuestro trabajo no está demasiado valorado. [Hay una interrupción] Valora mucho el que los chicos puedan formar parte de la empresa, que tengan un trabajo... pero yo creo que tendría que valorar más el día a día de los chicos, nuestra formación cara a ellos, nuestro esfuerzo hacia ellos. Creo que eso se pierde un poco en el camino. (E02-A214)

Las condiciones laborales de los trabajadores vinculados al PGS son las más precarias de toda la entidad, en contraste con las de los gestores y los trabajadores de la empresa. Hablamos de salarios bajos, contrataciones temporales y parciales, desigualdad en las condiciones de contratación, inestabilidad, incertidumbre... Se trata de un programa dependiente de las subvenciones –por tanto de una voluntad ajena-, lo que implica inestabilidad del proyecto y de los expertos: es difícil mantener un equipo estable en condiciones precarias, lo que genera cansancio con el tiempo y dificultades por comparación con otros profesionales en mejores condiciones en la organización.

El que passa és que com qualsevol professor de Programa de Garantia Social, que té que buscar-se un poc la vida per a l'estiu... lo que tracte de fer és buscar altres tipus d'accions formatives per a que juliol i agost estiga d'alguna manera solapat, i l'associació pugui tindre una dotació econòmica per a contractar. Entones acabe PGS, comence TFIL; acabe TFIL, comence PGS... i d'eixa forma vaig fent-me tot l'any. (E01-A126)

Pues els contractes que tinc són els contractes que estàn fent actualment als PGS, no? Són contractes per obra o servei, que són els contractes que estàn de moda... i és que te contracten des d'el primer dia de curs fins a l'últim dia de curs, i després les vacances ja t'apanyaràs. Normalment, si tens temps cotitzat te les paga l'INEM, i si no tens que anar ahí als semàforos de l'entrada de la població a netejar cristalls. Perquè els PGS està molt bé... parles amb qui parles fem un treball excepcional, estem molt reconeguts perquè estem fent una tasca... Però... jo sempre ho dic quan parlo amb els companys... a lo millor és que sóc extremadament crític... però estem treballant amb un grup d'alumnat de que ningú ha pogut traure profit, parlant clar i malament... i som els que pitjors condicions laborals tenen. O siga, quan parlen de qualitat en l'educació n'hi hauria que parlar d'uns indicadors de qualitat, i joestic segur que dins d'eixe entramat d'indicadors de qualitat n'hi haurà algo que faça referència a la estabilitat i continuïtat del professorat. (E01-A124)

No, en un principio... sí que lo piensas, porque ves algo tan inestable, tan volátil que dices: 'Bueno ¿esto quién lo va a hacer?' Esto, de entrada, cualquier persona lo puede hacer un tiempo limitado; pero llega un momento que necesita una estabilidad, una continuidad, porque se va a embarcar en una serie de coyunturas de la vida cotidiana, llámese hipoteca o llámese... compromisos a largo plazo que no puedes hacerles frente con una práctica profesional como la que te da el PGS. (E01-B266)

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... (E02-B472)

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, de que... debido a mi formación, como no tengo una titulación, pues pongan pegajos... y también yo dependo de eso. (E02-A136)

Sí, cuando se acaba el PGS, en Agosto tenemos vacaciones. Pero esas vacaciones es como si estuvieses parada, y si empieza otro curso pues te vuelven a hacer un contrato. (E02-A138)

Yo creo que la estabilidad no es demasiada, porque dependemos de que nos aprueben los cursos. Pero eso afecta más a los que estamos encargados del PGS... porque la contable y la gerente sí que tienen un trabajo más seguido, porque además de éste tienen otro centro, que es lo mismo, en LA,

que es de manipulados... Y ellas sí que tienen más continuidad, con los dos centros, los campamentos, y además la empresa. (E02-A202)

Mi compañero no, porque está a jornada completa, y yo a media jornada. Y los otros también están a jornada completa. Menos los de la empresa, que hacen... jornada intensiva, están por la mañana. (E02-A198)

Un tipus de contracte més estable, no tant estar sempre en l'aire. Sí, millorar un poc el tipus de contractes, el salari, l'horari i les condicions, les condicions i instal·lacions. (E02-B476)

Algunas mejoras en este programa que se señalan como relevantes hacen referencia al diseño organizativo de los mismos, básicamente en lo que depende de la Administración: duración de los cursos, dotación de personal –ratio-, fomentar la dedicación completa del personal, subvencionar equipos más numerosos, cohesionados y capaces de seguir el proceso desde la mayor implicación posible...

Però per un altra banda pense que és que no està ben organitzat açò. Perquè un PGS, si dura un any, eixes persones en un any no ixen del tot formades, eixes persones no les pots insertar laboralment. Però tampoc hi ha més mitjos, i tampoc pots dir: 'Mira, jo vull un PGS de dos anys'. És que això tampoc t'ho donen, saps? I clar, després eixa gent on va? Altra volta a casa, altra volta a casa que està un altre any o durant tot l'estiu esperant que torne a aprovar-se un PGS i tot això que han après va oblidant-se. Aleshores, açò per a què és? Per anar endavant o per anar endarrere? (E02-B252)

Que hubiese más personal docente para realizar estas tareas, y no a jornada partida sino a jornada completa. (E02-A382)

Además, creo que los Programas de Garantía Social normalmente duran un año, y creo que se tendría que incrementar el periodo de formación, que tendría que ser de tres o cuatro años, porque esta gente necesita más formación, insistir más en una cosa para que la aprenda bien. Que en un año se avanza mucho, pero cuando acaba el año esta persona ¿dónde va?... porque con eso no tiene bastante para seguir adelante (E02-A382)

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. (E01-B126)

Además, el funcionamiento por proyectos no permite un desarrollo de la carrera tal como se entiende habitualmente, dando lugar a experiencias más difícilmente interpretables, cuyo potencial de desarrollo profesional reside en la valía de la experiencia en sí –un trabajo creativo y profesionalmente interesante, que permite aprender-, así como en el desarrollo de la empleabilidad, cuestión que desarrollaremos luego.

3.1.3. Una “entidad por proyectos”: la búsqueda de viabilidad en las nuevas políticas sociales

El campo en que APRODIPMA desarrolla su labor se caracteriza por su flexibilidad. Diversos factores rodean la actuación desde APRODIPMA y condicionan su dinámica y las lógicas desde las que ésta se justifica: la dinámica de los proyectos, muy presente en las políticas sociales que se apoyan en agentes del Tercer Sector; el carácter dinámico –incluso fluido– de la información y las relaciones en el ámbito de la acción socioeducativa, especialmente en la medida en que se entiende que ésta implica una importante labor de mediación; la movilidad del mercado de trabajo en lo que se ha llamado los “nuevos

yacimientos de empleo”, como es el caso del campo educativo no formal; las variaciones en las necesidades y demandas del colectivo destinatario de su acción...

Todo ello nos sitúa ante una entidad en la que la dinámica de funcionamiento por proyectos está muy presente. Esto está directamente relacionado con las políticas sociales que delegan funciones en agentes externos a la Administración, pero lo hacen manteniendo el control presupuestario y auditor: anualmente se evalúan los resultados y se revisan tanto las cantidades a invertir como las concesiones concretas a entidades. La dinámica de subvenciones anuales es un ejemplo de esto. Los diferentes programas y actuaciones que mantiene APRODIPMA le aportan financiación desde diferentes fuentes de ingresos y en diferentes condiciones. El trabajo se realiza en equipos organizados de acuerdo con esos programas y, por ello, dependientes de sus fuentes de financiación. De ahí que la búsqueda de fuentes alternativas de financiación que hagan viables sus proyectos es un esfuerzo importante que se pide a los expertos, por lo que la iniciativa y la creatividad son valores relevantes. Así, la definición de las actuaciones de APRODIPMA es el resultado de la conjunción entre la posibilidad de financiación, la idoneidad de los recursos -materiales, técnicos y humanos- de la organización, incluyendo su potencial de desarrollo, y las necesidades de los discapacitados, las cuales aparecen desde esta óptica como oportunidades para el desarrollo de la entidad.

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. (E01-B142)

Yo a las ESAL las entiendo, porque manejan presupuestos económicos mucho más pequeños y las fórmulas de endeudamiento hacen que tengas que demorar una serie de cosas hasta cuando vengan tiempos mejores. (E01-B124)

Que me dejen trabajar un poco... Yo, en ese sentido, no pongo entre la espada y la pared a la empresa. Yo busco esa financiación, busco ese proyecto... y, si corresponde con las necesidades y la coyuntura social que se dispone en ese entorno, pues se hace. (E01-B130)

El que passa és que com qualsevol professor de Programa de Garantia Social, que té que buscar-se un poc la vida per a l'estiu... lo que tracte de fer és buscar altres tipus d'accions formatives per a que juliol i agost estiga d'alguna manera solapat, i l'associació pugui tindre una dotació econòmica per a contractar. Entones acabe PGS, comence TFIL; acabe TFIL, comence PGS... i d'eixa forma vaig fent-me tot l'any. (E01-A126)

En cualquier caso, parece que los proyectos duran y se diseñan más de acuerdo con la financiación obtenida que con las necesidades detectadas. La dinámica habitual de la creación de proyectos⁷⁸ en la entidad se describe –desde la perspectiva del experto- de la siguiente manera: (a) primero hay que captar la necesidad, por medio de la interacción entre socios y expertos; (b) en segundo lugar hay que generar la idea y su diseño básico; (c) esa idea ha de ser puesta en marcha desde el esfuerzo de los técnicos, que dedican un plus de tiempo a ello –ya que no es aún una función reconocida para ellos- y que pretenden demostrar su validez y eficacia; (d) los profesionales deben entonces proceder a la búsqueda de financiación que haga viable el proyecto; (e) los mismos profesionales deberán conseguir involucrar a la entidad y conseguir su apoyo, por medio de una actividad de negociación y mediación; (f) si la respuesta de la entidad es favorable, se ha de proceder a formalizar el recurso. Aunque esta descripción parte de una perspectiva parcial –la del

⁷⁸ Esta dinámica no se refiere tanto a lo que son los dos grandes proyectos de APRODIPMA -la empresa y el centro formativo- como a los programas que surgen en torno a ellos para complementarlos. Sirva como ejemplo la propuesta de escuela de padres.

experto que se describe a sí mismo como clave del proceso- y la otra entrevista la matiza – el papel de iniciativa de la entidad también es relevante y no todos los técnicos mantienen esa dinámica-, sí que nos sugiere que la concreción de los objetivos de la entidad responden a una dinámica compleja y no exenta de conflicto entre los actores que mantienen diferentes niveles de decisión o implicación.

...cavilando cómo podemos solucionar una situación o cómo nos podemos aproximar a abordar cualquier circunstancia o situación que se nos pueda presentar, generar una respuesta y después gestionar que esa respuesta se pueda llevar a la práctica. (E01-B54)

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... (E01-A304)

Si no paguen, se farà hasta que... home, tampoc és una qüestió de dir 'S'ha de fer'... La finalitat d'eixa escola de pares és que siga autònoma: es a dir, que els pares es socialitzen en la temàtica de la discapacitat i, sobre tot en alguns casos, desaparega el rebuig que n'hi ha a estos temes, que degenera en una mala relació amb el seu fill. Un poc la via va per ahí... però que tampoc és algo molt costós perquè estariem parlant d'un parell d'hores al mes... dos o tres hores de dinàmica... I lo que sí que és més costós, però és atractiu, és la planificació i la preparació d'eixes sessions. (E01-A302)

Por otro lado, este tipo de dinámica implica la importancia de trabajar en red con otros recursos (familias-servicios sociales-educación), desarrollando el rol de los profesionales como mediadores o gestores de recursos. De esta manera se establecen contactos y se alcanzan informaciones que permiten cualificar las intervenciones y adecuarlas tanto a las políticas sociales subvencionables como a las necesidades de los discapacitados, ayudando a trazar itinerarios lo más personalizados posible.

Reunions amb tots els col·lectius vinculats a l'activitat de l'associació... no només als Programes de Garantia Social. Què més? Eh... control de documentació oficial: o siga, BOE, internet... Generació de propostes al voltant d'eixe tipus d'informació... D'ahí han eixit coses com, per exemple, l'ocupació amb suport, han eixit programes de formació ocupacional... Han eixit una sèrie de coses, jo valore i revise eixa documentació i quan n'hi ha algo que ens puga interessar ho planteje a la gerent. La gerent ho estudia, li ho planteja al president i si es creu convenient... (E01-A290)

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. (E01-B2)

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 [...] 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. (E01-B12)

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. (E01-B8)

Esta dinámica genera en la entidad una cierta dependencia de los expertos que son capaces de generar iniciativas, abriendo posibilidades y haciendo viable el proyecto de la asociación. La ESAL necesita expertos en gestión de proyectos que la dinamicen y den viabilidad a los recursos necesarios para afrontar necesidades de los socios o clientes. Se trata de una persona con un perfil de mediador-experto (información-contactos-dinamismo-polivalencia-flexibilidad...) y que se va haciendo necesario para el funcionamiento de la entidad –clave de su empleabilidad-. En este caso, esa búsqueda está en manos de un experto que no tiene un contrato estable en la entidad, lo que actúa como un acicate para generar sus propias oportunidades de trabajo, pero también es una posible fuente de agravio comparativo, que se evita en la medida en que su experiencia como experto se ve enriquecida por el trabajo que desarrolla, dándose un fuerte nivel de identificación “profesional”. En definitiva, las claves mencionadas en torno al perfil profesional que estamos describiendo señalan al “grande” en el orden de proyectos.

Así, las cualidades que definen al “grande” en esta entidad, y que están de acuerdo con una lógica conexionista, son aspectos como los siguientes: la importancia de la apertura al cambio y la adaptación; el valor de la creatividad y la innovación; la habilidad e imaginación para establecer contactos valiosos; la capacidad de generar ideas y proyectos; la habilidad para captar información relevante y procesarla adecuadamente; la capacidad de ocupar posiciones clave sin aferrarse a ellas cuando dejen de interesar... En cambio, el pequeño es el subordinado que hace “tareas técnicas” pero no establece contactos ni se mueve por la red –para lo cual depende del grande-.

Además, si tenemos en cuenta la existencia de un énfasis mercantil en el discurso compartido en el ámbito laboral de la entidad, podríamos considerar que el “grande” es el que puede vender en condiciones adecuadas su quehacer profesional, porque ha desarrollado adecuadamente su empleabilidad. Ahora bien, el profesional que vende su fuerza de trabajo y su capital con pretensiones de estabilidad, ocupa una posición de “pequeño” en el orden conexionista. Una característica del “grande” es la capacidad de moverse en un terreno laboral inestable en el que las rigideces y seguridades –los elementos que actúan como “anclaje” vital- se evalúan como un lastre -formula de inversión en un orden conexionista-, lo que facilita la adaptación flexible -por ejemplo, en función de las políticas sociales de subvención- para obtener beneficios, sean económicos, sean relativos al aumento de la empleabilidad: información, contactos, reputación...

La dinámica por proyectos descrita implica la necesidad de que los profesionales sean polivalentes, ya que se puede dar una variación de tareas en función de las necesidades, las oportunidades y los recursos. Los “grandes” en ese entorno son personas con un perfil abierto a la innovación y creatividad, que asumen la necesidad de ir más allá de lo estipulado en sus actuaciones, abriendo posibilidades, recogiendo información, estableciendo contactos... Un perfil que implica una cierta dinámica de autoexigencia, pero que, a la vez, contribuye a que su posición sea imprescindible –le hace necesario, en la medida en que cumple con su función-.

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, diriem 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. (E01-A334)

Eixen coses que estàn parcialment vinculades al PGS, i altres no. Pues... des de búsqueda i relació amb empreses del sector i amb altres empreses, coordinació amb equips de treball del centre de LA per qüestions de programes vinculats a la dinàmica de l'associació, com puga ser... ara anem a començar un grup de famílies, una xicoteta escola de pares i jo vaig a encarregar-me de l'escola de pares dels alumnes del Programa de Garantia Social. Que això no està vinculat però s'ha de fer, pues ho farem. Hi ha el grup de treball... (E01-A298)

Jo considere que a mi me paguen per estar en el PGS i crec que estic autoritzat a fer tot lo que demana el Programa de Garantia Social. El que passa és que moltes d'eixes coses me les he agarrat jo també... o siga, a mi ningú m'ha imposat 'N'hi ha que controlar açò, n'hi ha que controlar lo altre'... Però si que n'hi han coses... per exemple, la última història així que recorde són les ajudes dels bancs, amb l'obra social de Cajamadrid i la de La Caixa... també per ahí preparar projectes, a lo millor relacionats amb la vivenda, que no té res a vore amb lo que jo domine. Pues 'Prepara un projecte per a construcció d'una vivenda... O per a la demolició de l'edifici, per a que nos donen la subvenció per a derribar açò, i aixina comencem l'obra quant antes'. Pues són coses que a mi se m'escapen, però també les faig... i com eixa, pues imagina't... altres històries, altres projectes... (E01-A326)

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... (E01-A306)

Todo ello define una clave esencial en el funcionamiento de la entidad: los “grandes” pueden, mediante su implicación en el trabajo, desarrollar su empleabilidad y combatir la inseguridad. La polivalencia, la realización de contactos, el conocimiento de información, la misma experiencia sobre el terreno, el prestigio profesional –en el sentido de que el propio perfil sea interesante para el desarrollo de otros proyectos-, la confianza... son claves que permiten que sea interesante contar con ese profesional para el proyecto actual de los PGS o para otros. La idea se expresa como que estar en el programa es un trampolín... si has sido “grande”. Es decir, la empleabilidad se desarrolla mediante un buen quehacer profesional.

Jo trobe que els Programes de Garantia Social són un trampolí molt bo per a tota la gent que ha acabat Psicologia, Pedagogia, Magisteri, etcètera... perquè agarres una experiència molt, molt polivalent... (E01-A422)

Sí, esa sensación... Pero yo creo que es así, pero al mismo tiempo es muy fácil que pierdas de vista eso. Me explico: puede haber momentos que no seas consciente de que tu trabajo es temporal y que el trabajo del año siguiente depende de cómo termine este año. Yo a veces pienso que soy como un agricultor, que en función de la cosecha que recojas el año siguiente vas a poder plantar más o plantar menos... sin rebasar el límite máximo que te puedas poner. Sí, creo que por ahí posiblemente tengamos... [salto en la grabación] 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. (E01-B48)

Aunque los discursos destacan las ventajas del funcionamiento por proyectos (adaptación, creatividad, innovación, flexibilidad, empleabilidad...), también resulta evidente que existe una serie de desventajas asociadas a esta dinámica. Por supuesto, la temporalidad de los proyectos y la dinámica de subvenciones introducen un factor de incertidumbre acerca de la continuidad de los proyectos. Esto afecta a la inestabilidad y precariedad laboral de los profesionales, sometidos a esa misma incertidumbre acerca de su

continuidad en la organización, y a la falta de claridad en su progresión profesional – desarrollo desdibujado de las carreras-. La misma temporalidad es una dificultad de cara a consolidar equipos de profesionales con experiencia, que no decidan buscar puestos de trabajo con mejores condiciones. La intensificación de tareas es una dinámica habitual del orden por proyectos, que genera una autoexigencia que lleva a trabajar más allá de lo estipulado en el contrato, cuestión que recibe diferentes justificaciones (la dinámica de las subvenciones, las necesidades de los discapacitados, la propia ética profesional, el temor a perder el puesto de trabajo, el esfuerzo común del equipo o la entidad...). Aunque se generen contrapartidas, como las ya mencionadas de la empleabilidad y la experiencia profesionalmente enriquecedora, la experiencia de sobrecarga de los trabajadores sigue existiendo. Otra cuestión sería la existencia de condiciones de los proyectos que son negativas para la consecución de los objetivos buscados: por ejemplo la dificultad que supone para los discapacitados, que tienen un ritmo lento de aprendizaje, el que el PGS tenga una duración limitada y corta, por lo que su aprendizaje se ha de producir en un tiempo tasado e improrrogable, definido de manera estándar. Esa dificultad está vinculada a la percepción de las posibilidades del colectivo al que se dirigen los proyectos, que a su vez se relaciona –como ya desarrollaremos más adelante- con la concepción doméstica del proceso educativo que –con algunos matices que comentaremos- se da en la entidad y que entra en conflicto con el orden flexible del entorno por proyectos.

Em desagrada fer certes tasques que no estan dins de la meua feina. Per exemple, et podria dir un cas: em van dir de cremar un munt de llenya aquí, que era immens; jo els vaig proposar que aquí feia falta una cuba per a cremar i ells em van dir que no, que això s'havia de cremar ací i jo em vaig negar. Que va passar? Que al final ho va cremar altre company meu i es va prendre un tros de muntanya, i jo els vaig dir: 'Xe, però si vos ho estic dient'. O siga, eixe tipus de... 'Tens que fer açò' 'Ostres, açò a mi no m'agrada' [...] Eixe tipus de coses no m'agraden, que tingues que fer una sèrie de tasques amb les que no estàs d'acord (E02-B331)

Home, jo sí que pense que te un funcionament prou diferent, perquè.. bo, jo tampoc puc parlar-te massa perquè tampoc he estat dins d'un altre projecte de PGS, però 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? Pues 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. (E02-B272)

Que ni ells mateixa saben què va a passar, així que a tu tampoc et poden informar amb certesa de 'Mira, tu d'ací un mes... nosaltres no tenim feina per a tu'. O siga, que és un poc a l'últim moment, tot a l'últim moment. I tu, clar... això et crema, perquè tu també podries buscar-te alguna cosa. (E02-B482)

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'. (E02-A290)

[Sensación de estar trabajando más de lo que se paga] Sí. (E01-B82)

Pero es que no tenemos garantías de que en septiembre del año siguiente vamos a poder continuar con el proyecto anterior. Entonces esto te genera varias dudas. En el sentido de que... yo por ejemplo he cambiado de residencia, me he venido a vivir cerca del programa y, posiblemente, yo no me planteé que en septiembre no fuera a trabajar; es decir, yo me planteo que en septiembre voy a trabajar en PGS... pero ya tengo que ser algo más flexible y más abierto al decir 'Si no tengo aquí PGS, lo puedo tener en otra parte'. (E01-B60)

No, en un principio... sí que lo piensas, porque ves algo tan inestable, tan volátil que dices: 'Bueno ¿esto quién lo va a hacer?' Esto, de entrada, cualquier persona lo puede hacer un tiempo limitado;

pero llega un momento que necesita una estabilidad, una continuidad, porque se va a embarcar en una serie de coyunturas de la vida cotidiana, llámese hipoteca o llámese... compromisos a largo plazo que no puedes hacerles frente con una práctica profesional como la que te da el PGS. (E01-B266)

3.1.4. Un enfoque educativo doméstico...

Las actuaciones desarrolladas desde APRODIPMA se centran en la inserción laboral de los discapacitados, con todo lo que implica de autonomía, crecimiento y apertura, cuestión que abordaremos más adelante. Pero también mantiene una cierta visión integral de las necesidades de los discapacitados, lo que influye en sus programas, que también abordan cuestiones de educación, de bienestar social y laborales, todas ellas atravesadas por la idea del crecimiento de la persona. Así, se plantean cuestiones relativas al tiempo libre y al ocio, al apoyo a las familias -escuela de padres-, a la vivienda... que se afrontan aunque no exista un programa específico diseñado y dotado de recursos para ello. En ese sentido, se realizan acciones desde la iniciativa-información-profesionalidad de los expertos, de acuerdo con la dinámica de puesta en marcha de proyectos y posterior búsqueda de viabilidad. Y, por supuesto, de manera más significativa, el PGS se centra en la dimensión formativa, básicamente del oficio, pero sin perder de vista una base educativa mínima.

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... (E01-B6)

De la part educativa, estem treballant Programes de Garantia Social i TFI; de la part de benestar social, tenim un centre ocupacional en LA; i en la part d'ocupació, som cofundadors d'un centre especial d'empleo que es diu ENS... 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 ENS són dos iniciatives que estàn dins de la inèrcia dels Programes de Garantia Social. Això pense que és prou positiu. (E01-A2)

Eixen coses que estàn parcialment vinculades al PGS, i altres no. Pues... des de búsqueda i relació amb empreses del sector i amb altres empreses, coordinació amb equips de treball del centre de LA per qüestions de programes vinculats a la dinàmica de l'associació, com puga ser... ara anem a començar un grup de famílies, una xicoteta escola de pares i jo vaig a encarregar-me de l'escola de pares dels alumnes del Programa de Garantia Social. Que això no està vinculat però s'ha de fer, pues ho farem. Hi ha el grup de treball... (E01-A298)

El enfoque de la labor educativa con el colectivo de discapacitados se vincula a un orden doméstico de justificación. Se trata de algo que contrasta con algunas de las claves del discurso sobre la educación como clave de integración, con claras resonancias cívicas, que se mantiene desde la entidad, pero que no se aplica al colectivo de discapacitados con el que trabaja: el proceso educativo, en su caso, se define al margen de las claves cívicas que se ensalzan para hablar del sistema educativo en general. Iremos viendo cómo el tipo de protección que se pretende generar muestra la percepción que este colectivo no puede participar en una dinámica normalizada, como el resto de ciudadanos.

En primer lugar, se trata de un enfoque flexible -para el cual lo de menos es el programa-, tendente a la personalización, basado en el trato cercano y la adaptación al ritmo de aprendizaje y trabajo de cada cual, por encima de criterios de productividad. Es un planteamiento antiacadémico, que se distancia de la escuela formal, en la que el programa es el hilo conductor de la dinámica y la atención personalizada que necesitan los discapacitados no es posible, dadas las proporciones de los grupos. Por el contrario, en el

PGS se intenta poner en el centro a los aprendices y adaptarse a ellos por medio del trabajo en grupos flexibles por niveles –más que individualizado- lo que permite que unos apoyen a otros, de manera que trabajar sea una experiencia positiva -sin agobios, a su ritmo, que se diviertan, que estén a gusto...-.

Resulta més difícil? Pues el tema de la programació, perquè tens que estar continuament revisant... lo que tu a lo millor et proposes fer no li pots ficar una data de termini... el temps se t'en va de les mans. [...] Però a nivell de treball individual, en gran grup no es pot funcionar. Entonces... és atractiu però difícil també, perquè tens que fer agrupaments, tens que organitzar l'aula, tens que preparar documentació molt heterogènia que suposa una complicació. (E01-A318)

Sí, jo pense que s'ha de preocupar de que els xicots estiguen bé... sí, de que facen la feina però més que facen la feina sinó que es divertisquen fent eixa feina. Tampoc anar de 'A fer això perquè jo t'ho dic'... No, fer-ho d'una manera més amena, que ells vegem, poc a poc i sense presa, que tampoc... i parlar amb ells, però parlar igual com podries parlar en un colega teu: 'A on aneu aquest cap de setmana?'... parlar-li un poc, independentment de la seua feina. I que sí, que siga un bon professional... això... no sé... i molt de respecte cap a ells... (E02-B214)

Que es facen les coses al seu ritme, no pressionar-los massa perquè en el moment que l'obligues a fer una cosa que no vol després ell es ressent. Ell és com que se'n recorda d'ahir: 'Tu m'has dit que faça açò per cocos i ara jo la vull fer'. És un poc deixar-lo aquí també que traguem la seua iniciativa en realitzar les tasques. Jo li dic com fer-ho, però també m'agrada que si ho fa ell d'una altra manera no dir-li 'Això està mal', deixar-les un poc, donar-les un poc d'autonomia, de llibertat, deixar-les també sols per vore com es desenvolupen ells a soles, no estar aquí massa damunt d'ells, perquè sinó també hi ha vegades que es senten [...] angoixats, i pensen que no ho saben fer mentre que sí que ho saben fer. (E02-B228)

Prou flexibles, perquè del que tenen que fer al que realment s'aconsegueix no té ni punt de comparació. El demés és un poc traure el millor de cada xicot i tot allò que puga fer. I si no has donat tot el temari i han arribat fins un punt, pues fins eixe punt. Tampoc és massa estricte... (E02-B287)

Por ejemplo, en verano se tiene que cortar más el césped, tienen que hacer más prácticas de cortar el césped, y me tengo que centrar en que la gente que ya sabe o tiene más práctica, enseñe al otro grupo de gente, que no lo tiene tanto... (E02-A314)

Sí, pero en un Programa de Garantía Social. Sí, podríamos decir la enseñanza; pero no la enseñanza propiamente académica de una escuela, con libros de texto y con trayecto curricular, con reunión de ciclo... no. Aquí es un trabajo un poco más... no tan pautado. (E01-B178)

En segundo lugar, otra nota característica del enfoque educativo de APRODIPMA es su carácter práctico y centrado en la actividad –“aprender haciendo”- más que en la pasividad, así como en la aplicación de metodologías dinámicas, y permitiendo un cierto nivel de autonomía en las tareas -que actúen sin necesidad de estar encima de ellos-. Todo ello en función de la motivación y la asimilación de los aprendizajes

Yo he añadido unos audiovisuales... Yo hago diapositivas, de plantas, de montañas y todo eso... Y cuando sale un día nublado que no podemos salir a trabajar fuera, se las paso: voy explicándoselas, y creo que así ellos, viéndolo y escuchando el nombre de la planta, aprenden mucho más. Y lo que he abandonado es, a lo mejor, alguna clase teórica de estar en la pizarra explicándoles: 'Pues mira, esta planta tal y cual y la savia corre así...' Creo que lo asimilan mucho mejor si lo haces tipo juego, audiovisual, que ellos lo ven... Eso es lo que he sustituido por la clase más teórica, o ponerles un vídeo... (E02-A302)

A veces también utilizo la música. Porque hay gente a la que le gusta mucho la música... Si hay alguien que está un poco deprimido, ponemos música mientras trabajan, y es como que les da más motivación, están más contentos para hacer la tarea. La música, las diapositivas... (E02-A322)

Després, la programació també en relació a l'aula... Lo que és la intervenció amb este col·lectiu... diriem que les classes magistrals, les intervencions en gran grup, estan pràcticament desaparegudes si no és per a tractar temes com puguen ser les normes de funcionament o coses d'eixes. (E01-A318)

Yo pienso que se asimilan mucho mejor las cosas practicándolas. (E02-A36)

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. (E02-A338)

Después tengo que hacer evaluaciones... porque yo sé perfectamente que un chico puede... por ejemplo, tenemos una organización de trabajo que seguimos: montar el invernadero, si sabe apagar la maquinaria... es una evaluación práctica de las cosas que hacen. La evaluación sí que la hago yo con mi compañero (E02-A270)

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... (E02-A382)

Yo, lo que hago es estructurarles un poco el trabajo: de quince alumnos que tengo, les digo el trabajo que yo creo que puede hacer cada uno y voy rotándolos en cada trabajo... pues si hoy este chico ha cortado el césped, mañana regará... Y después es ir supervisándolos en los trabajos, en el trabajo... Yo dejo que lo hagan y después les digo: 'Pues mira, esto lo podrías hacer de esta manera o de la otra...' (E02-A266)

Se trata de un planteamiento constructivista: generar experiencias prácticas, hacer cosas -aprender haciendo-, realizar tareas, básicamente en torno al oficio aunque posibilitando aprendizajes generalizables a la vida cotidiana. Se afronta desde ese punto de vista la necesidad de autonomía personal, tanto de cara a la vida cotidiana como para la inserción en el trabajo -la comprensión y seguimiento de instrucciones, habilidades y rutinas básicas-. Se pretende generar experiencias de progreso personal -posibilidad de sentirse útil- haciendo visibles los logros, posibilitando experiencias laborales en un entorno protegido y sin crear expectativas profesionales.

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, tindre unes capacitats funcionals a l'hora de prendre mesures... i després estariem parlant del coneixement cultural, social i del medi ambient de l'entorn més pròxim. Eixes són les referències bàsiques a l'hora de fer la programació. La programació es algo que continuamente se està revisando, pero la revisem sobre tot per anar afegint alguna coseta. Però n'hi ha un tronc que jo sóc partidari de no modificar, i fa referència un poquet a lo que t'estava dient abans... a eixa estructura... conèixer la comunicació, els registres de comunicació que puga haver, el llenguatge verbal, el llenguatge escrit... hem de potenciar que vaja desarrollant estratègies per a operar i hem de desarrollar també coneixements sobre l'entorn en què estàn menejant-se. A partir d'ahí, lo que fem és modificar recursos i tipus d'activitats amb què pugam estar treballant en eixos coneixements i afegir coses noves... com puga ser el tema de l'autonomia personal, que es treballa ací dins a nivell d'higiene... el tema d'autonomia social, desplaçaments... l'any passat i este curs hem treballat en el tema dels diners... dinàmiques de l'euro, eixe tipus de coses. (E01-A378)

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 algún puesto, si els agrada fer una cosa, si volen eixir de casa... eixe tipus de felicitat, no? El que no siguen persones depenents... reduir eixa dependència de cara a algú, ja siga familiar, ja sigam nosaltres, al mínim. (E01-A450)

En pocs Programes de Garantia Social podeu anar dos persones i fer una entrevista a les dos persones simultàniament... perquè podeu pensar 'Bueno, què estàn fent els xicons?' Això al principi era impensable... o siga, arribar a esta institució i tu estar en el teu despatx treballant i els teus alumnes estar treballant també, això era impensable. Bueno, de fet el primer any n'hi havien unes històries i unes bronques increïbles. El que passa és que l'equip docent... i sobre tot jo... vaig matxacar molt eixe tema. 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 començavem a treballar eixos dos punts amb estos xicons, a l'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 posar-li 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. (E01-A372)

Igualmente, la misma relación con los educadores – en la medida en que es una relación continua y no puntual, es decir, que existe una cierta implicación personal-, permite generar experiencias de aceptación y valoración personal, así como habilidades sociales, esenciales en unos jóvenes que son sistemáticamente minusvalorados por el entorno y que necesitan aprender a relacionarse más allá de su círculo doméstico protector. Este planteamiento introduce un matiz relevante en el discurso doméstico, “reciclandolo” en el sentido de que plantea la necesidad de superar la protección del entorno familiar para facilitar el proceso de desarrollo de los jóvenes, aunque se articulen otros dispositivos de apoyo que les siguen tratando de manera singular, por el hecho de pertenecer a un colectivo con determinadas limitaciones.

Són xics i xiques que han estat bona part... bona part o la majoria del temps... en ambients, ja siga socials o educatius, en els que se'ls ha estat recordant continuament quina era la seua dificultat. Les úniques experiències positives que han pogut tindre en els ambients educatius, en este cas, serien els professionals que han estat treballant amb ells. I això jo t'ho dic perquè se nota una molt bona recepció en els xicons quan venen o quan comences a treballar amb ells. Tenen una molt bona consideració, a banda de... (E01-A442)

Des d'el principi. Després es pot girar, però en un principi l'acceptació és molt bona. Es donen conter de que estem ací per ajudar-los, si la activitat que li proposes és atractiva per a d'ells, molt més. Després la convivència gira les coses com ella vol... però en un principi l'acceptació per ells és bona. [...] Són xavals que no tenen una socialització feta, normalment es menejen en grups familiars... Són xavals que, quan venen ací, troben experiències que no han pogut... o que no han desenvolupat en el seu temps lliure. És a dir, n'hi ha un grup de gent, n'hi ha uns temes de conversació, n'hi ha unes experiències (E01-A444)

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 tindre quan la teua perspectiva de relació amb eixe grup, amb eixa persona, és anar i abocar una sèrie de dades i de coneiximents... quan tu estàs convivint amb eixa persona i estàs 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. (E01-A256)

A mi el que més m'agrada és que es respecten entre ells... i que em respecten a mi també, perquè jo pense que sense respecte no es pot treballar. És igual com... si tu no li entres bé a un xaval, és que pràcticament no pots treballar amb ell. (E02-B226)

Yo creo que para trabajar con ellos tienes que olvidarte totalmente de si tienes tú algún tipo de problema... O sea, es saber desconectar... que tú estás con esta gente, y aunque tú estés mal, tienes que demostrarles a ellos... O sea, cogértelo con alegría, ¿no? Porque a ellos el verte alegre les motiva mucho, y tienen muchas ganas de hacer cosas, porque son gente trabajadora... que a lo mejor no rinde igual que otra persona, pero va a su marcha y hace lo mismo que otro. Pues eso... cogerlo con mucha alegría, tratarlos conforme son, como una persona más, porque son una persona más... (E02-A384)

En cualquier caso, en la misma entidad existen diferentes criterios de evaluación de la intervención: un criterio que pone el peso en lo educativo -actitudes y disposiciones personales-, un criterio que lo pone en lo productivo -rendimiento y producción de materias primas para el vivero-, y otro que lo pone en lo relativo a la inserción laboral -número y calidad de contrataciones o colocaciones, más o menos demostrables-. Los tres se cruzan y predominan en diferentes momentos del discurso.

Yo creo que nuestro trabajo no está demasiado valorado. [Hay una interrupción] Valora mucho el que los chicos puedan formar parte de la empresa, que tengan un trabajo... pero yo creo que tendría que valorar más el día a día de los chicos, nuestra formación cara a ellos, nuestro esfuerzo hacia ellos. Creo que eso se pierde un poco en el camino. (E02-A214)

Lo que más valoran es lo que se ve: que estén bien los jardines, que las plantas estén en buen estado... que esté todo un poco controlado. A lo mejor ven lo que no has hecho, por ejemplo que no has cortado el césped, pero no se paran a ver todo lo que hay detrás: que a lo mejor el chaval hoy no está bien, o a lo mejor yo no he venido bien y no me veo en condiciones para coger una máquina en compañía de ese chico... Es mirar todo lo que lleva esta actividad: que no es sólo que los chicos trabajen, sino que sepan comportarse bien, que estén a gusto, que estén motivados... (E02-A218)

La gente lo que quiere ver son resultados, ver el trabajo hecho... y a veces esas cosas son un poco secundarias... No es que no sean importantes, por supuesto. (E02-A220)

Que a l'hora de reconèixer el nostre treball que no ens... sí, pues que tal volta un dia no estàs molt bé... Hem aconseguit fer tantes coses, i els xicots els veig jo més preparats. Totes eixes coses no ens ho diuen, i a vegades sí que ho necessites... ostres, perquè jo a vegades també vinc ací i dic: 'Bo, però jo què faig ací?' 'Què faig ací?' Jo... es que... és això, no sé: el recolzament. El que no m'agrada és que no hi ha massa recolzament entre entitat i treballadors. (E02-B333)

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. (E01-A306)

Vaig a dir-te... el primer PGS l'acaben vuit alumnes i tenim dos insercions. A nivell de PGS i de TFIL... nosaltres sempre complim el vint per cent de la inserció en Programes de Garantia Social. En TFILs estem en el quaranta per cent. (E01-A454)

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 començavem a treballar eixos dos punts amb estos xicons, a l'hora de traure-los fora a treballar no podrien aconseguir res. (E01-A372)

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, tindre unes capacitats funcionals a l'hora de prendre mesures... i després estariem parlant del coneixement cultural, social i del medi ambient de l'entorn més pròxim. (E01-A378)

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 algún puesto, si els agrada fer una cosa, si volen eixir de casa... eixe tipo de felicitat, no? El que no siguen persones depenents... reduir eixa dependència de cara a algú, ja siga familiar, ja sigam nosaltres, al mínim. (E01-A450)

Este enfoque educativo requiere una alta implicación de los profesionales, potenciada por el talante del equipo del PGS y por la entidad, que se opone a los modelos de funcionamiento que permiten una dedicación puntual y fragmentada, no centrada en el proyecto. En APRODIPMA, de hecho, encontramos un equipo pequeño, cohesionado, que da más importancia a las actitudes que a los contenidos y que considera que conocer a los aprendices es importante. Aún así, aunque el enfoque educativo es doméstico y requiere ese tipo de dinámica, la entidad no está organizada de acuerdo con ese orden, lo que implica la aparición de conflictos, como los mencionados al contrastar las necesidades educativas con las posibilidades económicas. Por ejemplo, en lo relativo a lo laboral, esto da lugar a que alguno de los técnicos menos implicados en el proyecto esté contratado a tiempo parcial.

Jo crec que una de les diferències és que uns són docents i els altres no. Podriem dir que en una part són els que jo m'inclusc, 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 tindre quan la teua perspectiva de relació amb eixe grup, amb eixa persona, és anar i abocar una sèrie de dades i de coneiximents... 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. (E01-A256)

Respecte a l'altra situació laboral, eixe grup que jo t'estic qualificant com a educadors... o a lo millor no som educadors, però estem ahí... pues la característica que tenen és que estàn contractats pel Programa de Garantia Social, lo qual significa que estaran ahí el temps que estiga funcionant el Programa de Garantia Social. Si són deu mesos a l'any, pues deu mesos a l'any... L'altre grup pot fer intervencions puntuals en el PGS, però no és el seu modus vivendi. (E01-A264)

Sí, el que passa es que n'hi ha en el grup gent que... que jo els diria 'anexes' al Programa de Garantia Social... O siga, jo sóc de l'opinió que no pot tindre la mateixa visió d'un Programa de Garantia Social una persona que està full-time en el Programa de Garantia Social... donant bàsica, donant tutoria, fent la coordinació, fent l'educació social que es fa en un Programa de Garantia Social... que una persona que és un tècnic de l'ajuntament que per certes circumstàncies dona FOL i porta la justificació econòmica del Programa de Garantia Social. Jo pense que no té la mateixa perspectiva, ni pot tindre plantejaments semblants. Nosaltres tenim en este grup de treball dos persones que estàn vinculades a un Programa de Garantia Social d'eixa manera, però estàn prou enganxats i prou sensibilitzats a les dinàmiques del Programa de Garantia Social, i també són interessants perquè tenen perspectives diferents. (E01-A234)

No soles donar-los informació, informació, informació... sinó implicar-se. Una persona que s'implique i que els ensenye tot el que ell sap, i els ho ensenye d'una manera que veja ell que ho assimilen bé, perquè tal volta a aquesta gent tu li fas aquí un rotllo en la pissarra i després és que no s'assabenta de res. Mentre que si tu te'n vas al bancal i estàs amb ell... Pense que el primordial és estar amb ells, res de fer-les l'explicació i després tu anar-te al teu rotllo, no. Pense que tens que estar amb ells (E02-B268)

Clar, perquè tu si no estàs amb ells no veus tampoc l'evolució ni veus com funciona ni veus què és el que més falta fa clavar-li canya o eixe tipus de coses. (E02-B270)

Estariem 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 estàn 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 estàn 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 coneiximents. (E01-A262)

3.1.5. ...dirigido hacia una inserción laboral protegida: ¿oportunidad o vulnerabilidad?

Las características percibidas en los discapacitados, hacia quienes se dirige la entidad, implican una peculiaridad en el planteamiento del PGS, tal como lo conciben los profesionales: a diferencia de otros PGS dirigidos a sectores de población no discapacitada que no han podido terminar la escolaridad obligatoria, los programas de necesidades educativas especiales requieren un enfoque menos centrado en la posibilidad de reinserción en el sistema educativo reglado y más dirigido a la inserción laboral, incluso estableciendo un compromiso de conseguir un mínimo de contrataciones –lo que amplía las posibilidades de concesión de la subvención-. Pero esto conlleva dificultades, ya que se mueven en un mercado de trabajo muy precario y competitivo, en el que la baja productividad de un discapacitado sería una barrera, lo que implica la necesidad de generar espacios de empleo

protegido, que se basen en el derecho, dando lugar a un dispositivo de compromiso cívico-doméstico-industrial.

Conselleria continua sense diferenciar lo que és un Programa de Garantia Social per a necessitats educatives especials i lo que és un Programa de Garantia Social per a gent que s'ha quedat penjada en la secundària per un peliu i que amb un espentó entra en un cicle formatiu. En un programa de necessitats educatives especials, la vessant educativa és important però no és prioritària. (E01-A246)

Sí. Diriem que... les expectatives que pot tindre un alumne ordinari d'un Programa de Garantia Social d'iniciació professional que li han quedat unes assignatures en secundària i es clava en un PGS i després fa la prova d'accés... eixe alumne veu el PGS com algo ahí... 'Pff, ja veus, ahí a fer quatre cosetes, a fer la prova'... com una pèrdua de temps, pot vore-lo. És una impressió meua. En este col·lectiu és tot el contrari... O siga, el PGS per a d'ells és la universitat. Perquè es que o és açò o és un centre ocupacional, i molts d'ells ja coneixen lo que és un centre ocupacional: un parking on fan teràpia ocupacional i el salari estímul i ja està... I ahí molts arriben a racionalitzar això i arriben a dir 'Ostras, jo vull tindre una faeneta, jo vull tindre una novia, jo vull tindre açò'. Moltes d'eixes coses són falses expectatives... tu tens que anar treballant i baixant-los un poc a la realitat, però algunes d'eixes coses sí que les poden aconseguir. (E01-A446)

Vaig a dir-te... el primer PGS l'acaben vuit alumnes i tenim dos insercions. A nivell de PGS i de TFIL... nosaltres sempre complim el vint per cent de la inserció en Programes de Garantia Social. En TFILs estem en el quaranta per cent. (E01-A454)

I si jo he fet el projecte del Programa de Garantia Social i jo m'he compromés a que un percentatge dels alumnes que van al programa d'inserció van a ser contractats, pues jo he complit. (E01-A310)

I anem a reunir-nos... diriem per la finalitat dels Programes de Garantia Social. No pel Programa de Garantia Social en sí mateix... per la finalitat, pel que s'ha de treballar una vegada ha finalitzat el Programa de Garantia Social, que és el tema de la inserció laboral. [...] Jo el tema educatiu en un Programa de Garantia Social me ho plantege, però no me trenque els cascos en este sector... Perquè la meua inserció educativa no és preparar-los per a la prova d'accés, és preparar-los per què... sí es poden matricular en una EPA o coses d'estes, però no en un accés... Entonces, sí que treballem molt, i si fa falta a destall, pel tema de la inserció laboral [...] En un programa de necessitats educatives especials, la vessant educativa és important però no és prioritària. (E01-A246)

Por un lado, hay que considerar que en APRODIPMA se trabaja con un colectivo "etiquetado". Esto implica la necesidad de hacer frente a la incomprensión social: (a) combatiendo los prejuicios con discursos alternativos que afirmen la capacidad e igualdad de los discapacitados; (b) facilitando orientación y recursos de apoyo a las familias, desinformadas y cargadas por la situación y faltas de protección; (c) informando y sensibilizando al empresario que muestra reticencias a contratarles por la fuerza de los prejuicios y el temor a que se perjudiquen sus intereses; (d) negociar y reivindicar a la administración –sobre todo la local- que deja desamparadas a estas personas, sin cumplir su obligación de vigilar por sus derechos y potenciar su bienestar. En definitiva, de todo ello surge el reto de informar, sensibilizar, cambiar imagen... surge un discurso compensatorio que pide oportunidades para los discapacitados. Y a eso se une la necesidad de actuar como mediadora, negociadora, de plantear alternativas y planificar y realizar el seguimiento de casos concretos. Es decir, la entidad actúa como mediador-defensor de los intereses de los discapacitados, negociando ante la sociedad y actuando como garante de las posibilidades de los jóvenes.

Son gente trabajadora... que a lo mejor no rinde igual que otra persona, pero va a su marcha y hace lo mismo que otro. [...] tratarlos conforme son, como una persona más, porque son una persona más... Y no sé... Es que es eso, tratarlos de una manera natural, no pensando: 'No lo entenderán...' Hablar con toda naturalidad. (E02-A384)

Al principi els meus pares, com vaig passar una època així que vaig tindre un baixonet, deien: 'Deixa't eixe treball perquè al final acabaràs botja de tant de...' Però jo dic: 'No, a mi m'agrada, jo disfrute i estic perquè...'. Però sí, sí que ho troben així com un poc: 'Però tu què ets? I com els tractes? I eixa

gent... et fan cas?... perquè no s'expliquen que eixa gent et faça cas. 'Treballen? Eixa gent treballa? Pues si eixa gent no pot fer res'... Tenen una idea un poc... molt enganyada d'aquest tipus de gent. (E02-B303)

Sí, sí, perquè les idees pense que no estan molt clares. Perquè hi ha gent que pensa que esta gent no pot fer res, o que no pots parlar amb elles: 'Ai, no li digues res perquè com està mal...' 'Ostres, si t'entén perfectament... Certes coses li costaran més, però tu pots parlar amb ell'. (E02-B307)

La convivència amb els xavals, el que m'han transmès, perquè m'han transmès moltes coses. Jo abans també estava enganyada, estava enganyada en el sentit de que 'Ostres, aquesta persona no pot fer aquesta feina', i m'han demostrat que sí, que tots poden fer qualsevol feina. Però clar, a uns els costa més i a alguns els costa menys, com tot. Simplement tens que tindre molta paciència, que també he après jo a tindre molta paciència, a dir: 'Bo, ja està'. Perquè igual pilles a un xaval en un mal dia i t'insulta, et diu de tot... no sé, o et dona la vara perquè s'ha enamorat de tu... però bo, jo pense que això pel carrer també et passa amb certa gent i està bé, que no sols fan favades ells, tots les fem (E02-B323)

Que jo sàpiga, no està massa reconegut, perquè jo de vegades he parlat amb gent i diuen: 'El PGS? Açò què és?' (E02-B289)

Home, jo no sé si es valora realment, no sé fins quin punt es valora, perquè si es valorara més possiblement nosaltres estaríem en millors condicions. Que és el que trobe un poc contradictori: si ells ho valoraran, al menys estaria molt més millor pagat... tindrien els xicots més recursos o més subvencions... eixe tipo de coses. (E02-B279)

Però també és això: la desinformació que hi ha, que tampoc no informen massa a la gent d'aquest tipus de projectes. (E02-B309)

La desinformació que té eixe empresari del tipus de formació que donen en eixe tipus de programa. (E02-B466)

Perquè els empresaris no veuen igual un cicle formatiu que un PGS. Deurien vore-lo igual, el que passa és que el PGS és de menor nivell. Una ajudantia no és el mateix que una persona que és tècnic... pues eixa ajudantia és lo que hi hauria que fer valer: 'operari de...', o 'ajudant de...' o 'auxiliar de...' (E01-A250)

Como hemos comentado, el trabajo se plantea desde la entidad como una experiencia fundamental de inserción que permite al discapacitado sentirse útil y no ser valorado sólo por su rendimiento más o menos competitivo. Si bien el énfasis en la integración por el trabajo es propio de un orden industrial⁷⁹ –el derecho de ciudadanía se basa en la participación en la dinámica productiva de la sociedad–, en este caso ese discurso está matizado por un orden cívico: los derechos ciudadanos están por encima de la productividad económica, de manera que los discapacitados tienen derecho a trabajar aunque sus condicionantes impliquen una menor productividad. Surge una posible contradicción -dilema entre los intereses particulares y la protección- entre el objetivo industrial de mantener la productividad y el objetivo cívico de garantizar el derecho al trabajo. Esto se resuelve en el discurso mediante el papel del Estado como garante cívico que compensa económicamente la falta de productividad de los discapacitados, lo que a su vez contribuye a legitimar los objetivos de las empresas y a descargarles de responsabilidad cívica. Pero, a su vez, se hace necesario articular estas medidas con elementos protectores de tipo doméstico, centrados en la atención a la diversidad y que constituyen la esencia de los programas de APRODIPMA.

Así, dado que todo esto se plantea en un momento en que el Estado del Bienestar está en proceso de transformación debido tanto a la falta de recursos como al surgimiento

⁷⁹ Aún así hay que considerar que una cuestión aparentemente más doméstica como es la autoestima aparece aquí interpretada o matizada desde un criterio –el sentirse útil- propio de un orden industrial.

de nuevos actores sociales, este compromiso se articula a través de la mediación del Tercer Sector: éste permite la introducción de alternativas de protección que introducen factores de proximidad propios de un orden doméstico en la política social cívica, dando lugar a la aparición de puentes entre lo comunitario y lo societario. Así, desde el ámbito asociativo parece ofrecerse una base alternativa para la ciudadanía, que matiza el compromiso entre lo cívico y lo industrial al incorporar una clave doméstica: se trata de la participación o la ciudadanía entendida como “pertener” y no sólo como “hacer”.

En el fondo, se plantea una inserción laboral concebida no tanto como modo de subsistencia o participación en la vida económica sino como modo de generar experiencias positivas y reforzar un autoconcepto devaluado. Este planteamiento permite superar otros modos de acercamiento a la discapacidad más centrados en la incapacidad de las personas para trabajar y que optan por dejarlos estar y promover espacios de mero entretenimiento y custodia –los centros ocupacionales-. Esto supone un avance, aunque no se llegue a plantear la integración en igualdad, más centrada en el desarrollo autónomo de los discapacitados. No se trata, pues, de un discurso en torno a la “normalización” o integración, sino que se centra en la necesidad de atención a la diversidad o a las necesidades especiales. Así, en esta entidad se busca un equilibrio, que (a) vaya más allá de “lo ocupacional” –que se entiende más como un “aparcamiento” de personas a las que hay que entretener pero de las que no se espera un proceso de desarrollo hacia la autonomía personal-, pero que (b) tampoco deje a la persona sola –e indefensa- ante el mercado laboral competitivo, en el que las posibilidades de fracasar serían muy elevadas. Por ello se plantea la necesidad de generar un entorno protegido –el PGS, el CEE, las empresas sensibilizadas...- que permita el desarrollo de experiencias por parte de los discapacitados, garantizando su éxito, aunque siempre vigilando que las expectativas no se disparen y resulten frustrantes. Así, el objetivo es una inserción laboral protegida –adaptada, de acuerdo con un orden doméstico matizado.

O siga, el PGS per a d'ells és la universitat. Perquè es que o és açò o és un centre ocupacional, i molts d'ells ja coneixen lo que és un centre ocupacional: un parking on fan teràpia ocupacional i el salari estímul i ja està... I ahí molts arriben a racionalitzar això i arriben a dir 'Ostras, jo vull tindre una faeneta, jo vull tindre una novia, jo vull tindre açò'. Moltes d'eixes coses són falses expectatives... tu tens que anar treballant i baixant-los un poc a la realitat, però algunes d'eixes coses sí que les poden aconseguir. (E01-A446)

Sí que són útils, són útils perquè al menys tens a aquesta gent fent alguna cosa, aprenent a realitzar unes tasques... que açò es molt important, perquè aquesta gent si no ve ací està per sa casa o està que no té... Pense que sí que són molt útils, perquè ells arriben a aprendre moltes coses, encara que ho fan molt lentament però sí que aprenen. Tal volta no ho aprenen tan ràpidament com nosaltres però ells ho aprenen enguany i s'ha acabat. (E02-B252)

Desempeñamos el trabajo de insertarlos laboralmente o de darles una formación, de que estén ocupados... (E02-A258)

Donar-les al menys una oportunitat, al menys una oportunitat de treballar. Si li fas un contracte de tres, sis mesos, això que té el xaval. I una motivació més per a ell perquè ell es sent útil, es sent útil així... 'Ostres, he estat treballant en una empresa'. Per a ells és lo més gran del món. (E02-B416)

También me baso en que, si veo que hay alguna persona que tiene problemas en hacer alguna tarea, lo que hago es a esa persona ponerla a hacer la misma tarea que le cuesta, para que vaya cogiéndose... después también voy rotándola, pero centrándome más en lo que le cuesta a cada uno. (E02-A312)

Jo algunes vegades sí que he intentat orientar-los una miqueta, sense mentir-los massa perquè a mi mai m'ha agradat dir-li: 'Açò va ser de color de rosa, tú vas a buscar un treball però ja...'. No, no, simplement les dic: 'Sapies que en un treball...'. Quan no té ganes de treballar o alguna cosa el xicot, li dic: 'Si tu anares a treballar a un altre lloc tindries també un encarregat, que tindria que vore la teua feina i no serien tan poquetes hores. Sàpigues que allí serien vuit hores o sis hores i que és pesat,

però que amb paciència ho pots aconseguir, si tu poses de la teua part es pot aconseguir. Nosaltres et podem ajudar, podem parlar amb el teu ajuntament, fer alguna faeneta per els jardins'... (E02-B410)

Este objetivo se aborda por medio de la generación de procesos de apoyo, mediación y protección que aumenten la empleabilidad del discapacitado, mediante diferentes estrategias. En primer lugar, se parte de iniciativas formativas –el PGS- que inicien a la persona en un oficio a un nivel elemental de cualificación, pero que le permita acceder a un trabajo. En segundo lugar, se pretende sensibilizar a los empresarios para que adecuen sus expectativas acerca del rendimiento de los discapacitados y vean la importancia de darles oportunidades, a pesar de que ello suponga aceptar que su ritmo de trabajo sea menor que la media y sabiendo que existen ayudas económicas destinadas a compensar las posibles pérdidas por ello. En tercer lugar, se plantea la importancia de mejorar la imagen de los PGS ante el empresariado para eliminar una percepción negativa y errónea de falta de cualificación, o bien de incapacidad e ineficacia de sus aprendices: para ello se trabaja desde la reflexión y el debate con otras entidades, en la reivindicación de un sistema de certificación oficial y normalizado que garantice un nivel de competencias en el oficio en el que se esté formando. En cuarto lugar, se establecen medios de apoyo a la búsqueda de empleo para los discapacitados, planificando y negociando iniciativas y planes de apoyo a la contratación –pública o privada- con ayuntamientos u otras instituciones, ante los que la entidad aparece como mediadora, lo que permite definir itinerarios personalizados de inserción planificados para casos concretos. Y, en quinto lugar, se aborda la creación de recursos propios –subvencionados- para dar trabajo o facilitar una primera experiencia laboral a los discapacitados –como el Centro Especial de Empleo potenciado desde la asociación-. En cualquier caso, estos planteamientos no están exentos de contradicciones internas, especialmente entre la búsqueda de una normalización de la consideración de los discapacitados frente a la necesidad de dispensarles un trato especial, especialmente por lo que se refiere a su ritmo de trabajo: se trata de plantear la discriminación positiva como un camino hacia la normalización.

Porque ellos lo que hacen es también el empleo con apoyo: negocian con las empresas, sensibilizarlas un poco para que contraten a este tipo de chicos... les informan de las subvenciones [...] Tampoco te puedo hablar mucho de eso, se encargan él y la gerente. (E02-A358)

Que 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. (E02-B236)

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. (E01-A306)

N'hi han casos que es compleix el mínim i després desapareix, però n'hi han casos... n'hi ha un cas concretament que va ser el primer any, que el xicon que li trovarem la faena en un ajuntament, en uns vivers, guanyava més que nosaltres de salari. (E01-A462)

L'havim col·locat perquè planificarem la inserció del xicon, fem una sèrie de passos: anarem a l'ajuntament, fem una proposta d'inserció, fem una sèrie d'informes, matxacarem al tècnic de recursos humans, perguèrem a lo millor cinc o sis dies de faena a nivell de sensibilització de l'ajuntament... i després a nivell polític, unes gestions... (E01-A466)

Jo pense que molta gent sí que té possibilitats de treballar però és que ja no depèn d'ells, ja depèn de que l'empresa estiga lo suficientment sensibilitzada i que sapiga que esta persona no va a rendir-li una

animalada, simplement va a fer-li la feina a la seua manera. I farà el que podrà, que no és que no li treballa sinó que li treballarà tal volta més espaiet que una altra persona, però... Pense que les empreses s'haurien [...] de sensibilitzar molt més amb aquest tipus de gent i donar-les al menys una oportunitat, al menys una oportunitat de treballar. Si li fas un contracte de tres, sis mesos, això que té el xaval. I una motivació més per a ell perquè ell es sent útil, es sent útil així... 'Ostres, he estat treballant en una empresa'. Per a ells és lo més gran del món. I jo pense que tots, a no ser que no es puga manejar o que no tinga mobilitat en les mans o... Però, no sé, jo pense que buscant alternatives... perquè alternatives hi ha, sols tens que manejar-te i buscar-les... I també que la gent estiga disposta a col·laborar... Solidaritzar-nos un poquet amb ells i amb tot... (E02-B414)

Jo pense que el canvi està per fer, sí. Hi ha molta gent que sí, que està... no sé si està sensibilitzada ja econòmicament. És que em pareix molt fort que una empresa que reba una subvenció que li cobris totalment les despeses que puga tindre amb eixa persona, i que encara així no el contracte. Em pareix molt fort. Hi ha gent que sí, que sí que realment el contracta... bé perquè li agrada com treballa eixa persona, encara que siga discapacitada i que no li rendisca com altra... perquè li agrada, o també està el tema... per les peles, perquè diu: 'Bo, jo el tinc aquí i a mi em donen una subvenció i jo el xicot que faça el que vulga'... que també. Hi haurà gent de tot, però pense que el canvi està per fer. (E02-B418)

Són xicons que necessiten una titulació... no necessiten un certificat de PGS, necessiten una titulació. Però a lo millor una titulació amb altra característica... pues si estàn donant el graduat en algo, pues a estos que li donen el graduat professional en algo. Tenim normativa a nivell de la Unió Europea que ens podria avalar eixa historia, perquè els nivells d'adquisició de competències laborals a nivell europeu estàn marcats: el uno, el dos, el tres... Bueno, pues el nivell uno, que és lo que en teoria diuen que dóna el Programa de Garantia Social, que estiga d'alguna forma ja oficialitzat i que els xicons, quan tu els expliques què és un PGS, no es desmoralitzen alguns... els que tenen un nivell intel·lectual bo, pues es donen conter que... (E01-A246)

Una de las iniciativas que sí que salió del PGS fue un centro especial de empleo (E01-B322)

Aquí se ha montado una empresa, que es ENS. Y claro, pues los formamos aquí en el centro y después los insertamos laboralmente en esta empresa. No a todos... (E02-A86)

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. (E02-B234)

La articulación de recursos y programas de la entidad se realiza de acuerdo con lo anterior, dando lugar a tres grandes líneas de acción:

- a) un itinerario en el que prima lo laboral: un PGS centrado en el oficio y no dirigido a la reinserción educativa: distribución del tiempo y dinámicas formativas que utilizan al ámbito laboral como recurso, importancia de habilidades rutinarias...
- b) la puesta en marcha de medidas de apoyo para facilitar la salida el mercado laboral: orientación, contacto, acompañamiento...
- c) una empresa protegida (CEE) dotada de una cierta estabilidad de personal y recursos en la entidad (ya que existe un tipo de subvención más estable para ello)

Todas estas iniciativas, pues, se mueven en el ámbito del empleo con apoyo-protegido-subvencionado. Pero, aunque para esta entidad el trabajo sigue siendo el medio desde el que hay que promover los procesos de inserción, las opciones que se ofrecen se desarrollan en los márgenes del mercado laboral, generando puestos de trabajo poco cualificados, y una empleabilidad muy dependiente de esas medidas de apoyo. La autonomía protegida que se consigue no implica la independencia de los discapacitados: sólo amplía sus espacios de protección más allá del hogar, permitiendo su inserción en entornos protegidos/protectores: subvencionados, especiales, comprensivos, sensibilizados, que se adaptan a ellos, flexibles en su exigencia de productividad y ritmo de trabajo... Por ello la inserción –confirmando los planteamientos de Castel (1997)- no equivale a una

integración plena y autónoma en la sociedad, sino que sitúa a los discapacitados en una zona vulnerable de la misma –el mercado de trabajo secundario, con una baja cualificación y autonomía, un nulo reconocimiento social, una alta inestabilidad y precariedad en las condiciones y los recursos, y una carencia de organización para la defensa de sus intereses– en la que su supervivencia no depende de sí mismos, sino de la persistencia y solidez de las medidas de apoyo.

Són xavals amb rendiments intel·lectuals baixos, perquè si no no serien de necessitats especials... estariem parlant de nivells d'aprenentatge des de... pues tindriem un interval entre tercer de primària a infantil... Són xavals que a nivell familiar han patit i continuen patint una sobreprotecció familiar que és evident, també perquè les famílies han tingut una educació... pel tema de la discapacitat, pues un poc han tendit a sobreprotegir-los. [...] I són xavals que tenen moltes expectatives d'aconseguir l'èxit que puga ser el tindre un treball... tenen moltes expectatives, i a vegades falses expectatives. Però això no és problema d'ells, és problema de qui li haja creat eixes expectatives. I dic això perquè moltes vegades la gent que estem treballant ací nos convertim en verdugos a l'hora de rebaixar eixe nivell d'exigència que pots tindre quan t'envien, o quan vé, un xicon d'estes característiques. (E01-A444)

Home, sí, és que ells ens pregunten molt. Són gent que té moltes ganes de treballar, encara que a mi a vegades em trenca el cor que una persona que tu saps que no la van a agarrar en cap lloc, que et pregunte o que et diga: 'Ja he trobat feina, em vaig a treballar'. Aquí com que no sé que dir-li... què li tens que dir? 'Molt bé, Paco, a treballar aquí però tot el millor que tu sàpigues'... La cosa no és mentir-los, sí és informar-los. Però en alguns casos tampoc no pots entrar massa perquè sinó la desmotivació que ells agarrarien seria tanta que ja és que no voldrien ni vindre ací. (E02-B412)

Donar-les al menys una oportunitat, al menys una oportunitat de treballar. Si li fas un contracte de tres, sis mesos, això que té el xaval. I una motivació més per a ell perquè ell es sent útil, es sent útil així... 'Ostres, he estat treballant en una empresa'. Per a ells és lo més gran del món. (E02-B416)

'Si tu poses de la teua part, es pot aconseguir. Nosaltres et podem ajudar, podem parlar amb el teu ajuntament, fer alguna faeneta pels jardins...' (E02-B410)

3.2. Análisis de la entidad: Julia Merino

Julia Merino

Se trata de una asociación vinculada a una orden religiosa. Está ubicada en una localidad industrial mediana cercana a Valencia. En ella estas religiosas tienen un arraigo desde hace muchos años, especialmente a través de un colegio privado del que son titulares. Pero además mantienen una labor social dirigida preferentemente a mujeres jóvenes vulnerables, mediante lo que empezó siendo una tarea de acogida, cuidado y formación a las chicas que se trasladaban del campo para estudiar o para servir. Hoy en día, desde la entidad Julia Merino, constituida como asociación, estas religiosas mantienen diferentes programas formativos dirigidos a la inserción profesional de las jóvenes; entre ellos se incluyen los programas de garantía social, pero también una bolsa de trabajo, un punto de orientación y asesoramiento y diferentes actuaciones de tipo formativo o dirigidas al tiempo libre. Además gestionan un centro de día para los niños y niñas del barrio en que se sitúan. La actividad de esta entidad pivota sobre las religiosas que la llevan adelante, pero da cabida también a diversos profesionales –una educadora, un psicólogo, una pedagoga- que llevan adelante los programas. Además cuentan con un buen número de voluntarios que apoyan su labor.

Los discursos que describen a la asociación Julia Merino muestran claves propias de un compromiso entre una raíz inspirada y una construcción doméstica de la entidad. Ello, no obstante, se articula con un recurso –el PGS- que ha sido diseñado desde un sistema educativo industrial, con el que la asociación Julia Merino tiene que contar, pero al que critica seriamente y frente al que pretende construir una alternativa. Se trata, en definitiva, de una entidad que es respuesta a una llamada y que se va configurando como un esfuerzo comunitario –básicamente de religiosas, pero también de seglares- para responder a la misma.

3.2.1. Una entidad con una misión: la raíz inspirada de una realidad comunitaria

La primera cuestión a destacar es que estamos ante una entidad que (a) surge como respuesta a una misión, impulsada por las religiosas; (b) misión que implica el dar respuestas a necesidades concretas del mundo, desde el mismo mundo; y (c) respuestas que tienen una dimensión comunitaria y otra personal.

En primer lugar, la identidad de esta asociación está directamente vinculada a la orden religiosa que es titular de la misma. Ésta pone en marcha multitud de proyectos que realizan su misión fundacional: la atención a las jóvenes con más dificultades sociales. Este punto de partida da un sentido inspirado a la dinámica de la entidad, ya que la misma no es sino una concreción de la respuesta que la orden religiosa da a su vocación. La raíz cristiana y de “tradicón de santidad” es el núcleo del que parte la acción de servicio a las jóvenes. La centralidad del papel que las religiosas juegan en ella, como veremos más adelante, tiene que ver con ese carácter de respuesta integral a la llamada, que para ellas implica una

entrega con total disponibilidad, lo que les hace ser motor y les hace aparecer como ejemplo de grandeza.

Cada congregación ha nacido en la Iglesia con unas necesidades concretas. En tiempos de [el fundador], la juventud estaba muy mal [...] [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. Y luego ya se han ido extendiendo... pues los obispos los llaman de un sitio, las naciones de otro. Hasta que descienes... pues por donde se puede ¿no? Claro, a medida que van entrando vocaciones, puede ir extendiéndose más. A medida que van disminuyendo, pues hay que ir restringiendo el personal, porque no se puede llegar a todo (E03-A178)

Desde el punto de vista religioso, piensas que Dios en cada momento va suscitando a aquellas personas que necesita para que lleve adelante su obra. Porque no es nuestra, es suya. (E03-B187)

En segundo lugar, hay que señalar que este talante inspirado implica una llamada a servir –Julia Merino es una obra de servicio- en función de las necesidades del mundo, en concreto –según el carisma fundacional- de las jóvenes. La entidad plantea, de acuerdo con su tradición, una propuesta educativa propia que se dirige hacia las necesidades de las jóvenes. En ese sentido, el “servicio a los necesitados” aparece como un dispositivo de compromiso doméstico-inspirado, por el cual las relaciones domésticas se articulan en función de la atención a “los últimos”. Estos son los elegidos en el discurso inspirado, que subvierte los órdenes mundanos de manera que “los últimos sean los primeros”. Pero, al establecerse la síntesis inspirado-doméstica que hemos mencionado, la dinámica doméstica genera unas inercias que alteran el orden inspirado de grandeza, de manera que se sustituye el “servicio a los últimos” por su protección, destacando en esa dinámica rol de los “protectores”, que pasan a ocupar las posiciones de “grandeza”, de acuerdo con un orden doméstico.

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. (E03-B141)

Nuestra congregación... tanto la nuestra como la de [la rama masculina], que a lo mejor los has oído más porque hacen más ruido... nació en T... la nuestra en M, pero bueno... en dos pueblecitos de Italia ¿no? Primero fue la de [la rama masculina], con [el fundador] al frente, y después nuestra fundadora conoció a [el fundador]; y, en fin, ahí surgió la rama femenina y la rama masculina. Como entonces estaba tan limitado, los varones a los varones y las mujeres a las mujeres, pues nuestra fundadora se dedicó más a las chicas, en concreto a las chicas más abandonadas y con menos posibilidades de salir adelante... (E03-A176)

Normalmente, las monjas son aquellas personas que se dedican a la contemplación, es decir, lo que se llaman monjas de clausura o monjes de monasterio. Las religiosas somos las que, dentro de la iglesia, nos dedicamos a la contemplación y a la acción. Hacemos de las dos cosas una sola cosa. Estamos mayoritariamente dedicadas a enseñanza, a enfermos, a hospitales, a ancianos... o sea, a obras sociales. Las monjas se dedican a rezar, lo cual no quiere decir que no trabajen, sino que trabajan dentro del monasterio, dentro del convento. (E03-B189)

Estás respaldada 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. (E04-B201)

Así, al tratarse de una respuesta a la llamada a atender las necesidades del mundo –y no a dedicarse a la contemplación- la concreción que es la asociación Julia Merino implicó, en su momento, un análisis de las necesidades de la zona, lo que permitió insertarse en la localidad dando respuesta a una realidad específica. Desde entonces, el tiempo transcurrido supone un estilo ya arraigado en su quehacer veterano, y que es elemento valorado por sus trabajadores y por los contactos que se tienen en la localidad, en la que ya se conoce su labor y cómo trabajan. Tradición y presencia son elementos, propios de una grandeza doméstica, que vienen a fortalecer las claves inspiradas, a través de un compromiso entre ambos órdenes y dando lugar a una realidad –la asociación Julia Merino- aceptada y reconocida por la comunidad local.

Es una asociación sin ánimo de lucro. Pertenece a la orden religiosa [equis]. Ellas empezaron hace muchos años ya este proyecto, hace casi treinta años ya que están aquí en esta localidad. Y empezaron, y se creó el centro Julia Merino, que ahora actualmente esta compuesto por dos centros (E04-A124)

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. (E03-B141)

El centro... ya te digo: al ser de una orden religiosa, también tiene sus propios puntos educativos. (E04-B235)

Pero éste comenzó más tarde, como una labor social que se venía haciendo. Venía una hermana desde el colegio aquí hasta que se pudo comprar el piso, y entonces ya se vino aquí una comunidad a vivir (E03-A30)

Llevamos ya mucho tiempo trabajando... desde el noventa y cuatro, que empezó, llevamos haciendo PGS (E04-A126)

Luego aquí tenemos dos colegios, y en Sueca otro. Tanto el de aquí como el de Sueca son antiquísimos. (E03-A134)

Hay otro colegio que está en la plaza dominical, que ése ya lleva más años (E03-A26)

En tercer lugar, esa llamada requiere una respuesta, que en primera instancia es comunitaria –de la orden religiosa que crea la entidad- pero luego es personal, de todas las religiosas que están trabajando directamente en el proyecto, y que puede serlo también de los trabajadores seculares que desarrollan su actividad profesional en ella. Si la dimensión comunitaria implica vínculos que están más allá de lo laboral, la dimensión personal lleva a la entrega como actitud ideal en la entidad. Por supuesto, como veremos más adelante, ambas dimensiones se refuerzan entre sí, dando lugar a la concepción de que trabajar en la asociación Julia Merino es más que un trabajo, lo que se justifica en función de la misión. La respuesta –compartida entre los diferentes miembros de Julia Merino- implica disponibilidad y entrega solidaria, ya que las necesidades de las jóvenes ni se limitan a la formación, ni acaban cuando se cierra el taller. Éste no es sino un medio que permite trabajar con ellas en el acompañamiento de sus procesos.

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... (E03-A154)

Todo el estilo de esa familia [nombre de la orden religiosa] que es la nuestra... (E03-A98)

Un mensaje, en mi situación, respetando por supuesto hoy día todas las creencias que tiene la persona. Hay libertad para eso. No sé, en mi trato con las personas se nota los valores que yo tengo.

No es que yo lo exprese de palabra, porque yo en clase no voy a ponerme a hablar de religión, pero en mi trato, en mi atención a la persona, se nota que hay algo más que una simple maestra o una simple profesora. (E03-B119)

Luego, si a una le cuesta algo más, si por la mañana no puedo atenderla... pues por la tarde que venga, que yo se lo explico para que ella sola lo entienda. O sea, mi intención es que aprendan, mi tiempo está dedicado para ellas, ¿sabes? (E03-A214)

El que quiera trabajar en esto ya sabe lo que conlleva. Es un poco pues... trabajas y de voluntaria al mismo tiempo. Me explico: si trabajas aquí, sabes que vas a tener una serie de consecuencias que tampoco tienen por qué ser malas, pero sí quizá más tiempo, invertir más esfuerzo... pero lo conlleva este trabajo. (E04-B370)

Normalmente en todos los centros nuestros se queda siempre la presencia religiosa que atiende a familias que vienen, repasos gratuitos a la gente... porque nuestro trabajo no es solamente a nivel de ganar dinero como una empresa cualquiera, no. Nuestro trabajo tiene otro fin. (E03-B3)

Los seglares que hay aquí han encajado bien porque se sienten muy identificados con lo que ellos quieren realizar. De hecho, lo han expresado muchísimas veces. (E03-B295)

El trabajo adquiere de esta manera un sentido de misión vivida en comunidad, lo que aporta la existencia de testimonios o ejemplos de los grandes –las religiosas, como veremos-, un clima en que se valoran como criterios de grandeza la entrega, la apuesta vital y altruista y una socialización en ese clima. Todo ello genera una actuación corporativa –comunitaria, desde su punto de vista- en la que las discrepancias serían valoradas como injustas. Pero esto lo desarrollaremos más adelante.

3.2.2. Una propuesta educativa alternativa a la escuela

A partir de los discursos analizados, podemos señalar algunas de las claves que caracterizan la propuesta educativa de la asociación Julia Merino, que debe mucho a una concepción doméstica de lo educativo y que se plantea como alternativa a un modelo escolar que se critica fuertemente.

Así, las claves con las que se ha descrito el modelo doméstico de centro educativo (Derouet, 1989) se ven claramente reflejadas en el planteamiento educativo de esta entidad. Se trata de cuestiones como la concepción de la educación como formación del carácter -saber estar- y de la dimensión moral; la continuidad entre la educación familiar, la localidad y el centro educativo –es decir, entre los espacios cotidianos y el centro-, que se nota en la apertura al entorno; el aprendizaje integral, que aúna las capacidades intelectuales y emocionales, motivador y significativo, vinculado a lo concreto y lo cotidiano; la evaluación en base a criterios no estandarizados, subjetivos o que respeten la diversidad; y la cohesión comunitaria, que valora la cercanía, la confianza y la calidad de las personas y las relaciones.

Este modelo de educación es coherente con una crítica a lo que se entiende como los rigores de la educación escolar. Esta crítica incide, al menos, en cinco grandes cuestiones: (a) el planteamiento academicista, basado en el saber y en la división académica de disciplinas; (b) la estandarización o la falta de atención personalizada; (c) la falta de atención a los alumnos con más dificultades; (d) la inexistencia de una relación educativa que actúe como guía y apoyo de los alumnos; y (e) la lejanía con la vida cotidiana –la escuela que se encierra sobre sí y se “defiende del entorno”-. Se trata de un orden estandarizador y

eficacista, cercano a un orden industrial. Esta crítica de la realidad escolar implica una descalificación, incluso, de las medidas de atención a la diversidad que se dan en el interior de la escuela, las cuales se consideraran exclusoras, a diferencia de los PGS.

Con lo que es la enseñanza 'reglada' entre comillas... el instituto, educación secundaria... pues no es suficiente para llegar a suplir todas las necesidades que tienen. (E04-A72)

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. (E04-A132)

'Es que esto no es el colegio ni es el instituto, esto es otra manera de ver las cosas. Es otra manera de educar, no se puede educar con notas, esto no es así.' (E04-A250)

Son las chicas que siempre han estado en un rincón de la clase, a las que ya desde unos años atrás se las ha tomado como las que no saben, las que no llevan el ritmo de la clase y con las que no se puede trabajar. Se las ha excluido de todo proyecto digamos normalizado de educación en la clase. Entonces, vienen en un principio muy doloridas, muy escarmentadas de cómo las han tratado... no malos tratos ni nada de eso, pero sí psicológicamente, frente a sus compañeros... Siempre han sido las más gamberritas, las que más cosas han llevado problemáticas a la clase... o exclusiones por su manera de actuar o de vivir... (E04-A402)

Es para estos chavales que siempre les han costado más los estudios o se han sentido un poco rechazados en los colegios y no han querido terminar la secundaria y que en vez de estar en la calle o perdiendo el tiempo, pues están durante un año aprendiendo una profesión y aprendiendo también lo que son las materias básicas: matemáticas, ciencias, lenguaje... (E04-B147)

O sea, que la verdad es que hacen muchas cosas... de la misma manera que quizás, seguro, que en el colegio no lo harían... estoy segurísima. Porque he hablado con maestros de ellas y todo, y sé que no lo han hecho, y aquí lo han hecho. ¿Por qué? Pues quizás es la diferente manera de presentárselo o de trabajar con ellos... yo creo que es eso, no hay otra cosa. Y bueno... pues eso, cosas muy atractivas y que les ayudan en todas las materias, dentro de lo posible. (E04-A282)

Vemos la necesidad que existe entre estos jóvenes, la necesidad de algo diferente que les ayude, les motive. Yo creo que todos estamos intentando luchar porque se les dé una oportunidad más y que no estén excluidos como se les excluyó en séptimo o... de algo más. Yo creo que todos pensamos eso y estamos luchando porque ellos valen y pueden hacer algo en este mundo. (E04-A262)

Los planteamientos domésticos señalados alcanzan donde la escuela no lo hace. Es decir, suponen una oferta alternativa y —a juicio de la asociación Julia Merino— mejor, cuyos puntos fuertes como alternativa a la educación de los colegios serían: (a) una perspectiva integral de la educación, que se dirige al desarrollo de la persona y la satisfacción de sus necesidades; (b) la personalización, o un planteamiento flexible de la educación, que ha de adaptarse a las circunstancias de los alumnos; (c) la priorización de la atención a los alumnos con más dificultades; (d) la importancia de la relación entre educadores y alumnos como núcleo de la acción educativa; y (e) la relación fluida y cercana entre la entidad y el entorno cotidiano y significativo de las jóvenes. A continuación los comentaremos con mayor detenimiento.

Aún así, hay que tener en cuenta que el esquema de partida en el que están concebidos los PGS sí que tiene un diseño que fragmenta el tiempo en función de materias, con un carácter más industrial que doméstico, al igual que el sistema educativo del que forma parte. El PGS desarrollado en Julia Merino debe, así, establecer un compromiso entre ambas lógicas. Se crea un ambiente de cooperación o de esfuerzo colectivo por una obra común, lo cual genera sentido de pertenencia y de participación más allá de las labores técnicas de cada cual, pero manteniendo una división funcional adecuada al PGS. Lo mismo podríamos decir de la distribución del tiempo en un horario semanal, o del uso de herramientas pedagógicas con la programación. Aunque, dado que el objetivo que se

persigue es más integral, se trata de un uso flexible de esas programaciones, que han de revisarse y adaptarse cotidianamente en función de las necesidades que se presentan cada día y de la situación específica de las jóvenes (dispositivo de compromiso industrial-doméstico).

Sí, la verdad es que 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. 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 religiosas: ellas también están preparadas, y son maestras muchas de ellas y licenciadas. (E04-A180)

Está la profesora de taller, que es MN, y luego estoy yo para lo que son las básicas y las tutorías. I., que es la directora del centro, que coordina todo... Después, para los deportes hay otro chico... Aparte también en el apoyo, que no lo he dicho antes, otro educador que está trabajando también en el centro de día... se me había olvidado. Y ¿qué más...? Bueno, en la formación y orientación laboral el economista. ... (E04-A182)

Con el PGS estamos dos, AM y yo. Después hay una profesora aquí que da corte y confección, que es religiosa. Y después, enfrente hay otra profesora que no es religiosa, que da también corte y confección. Se sacan el título de Corte y Confección, las que quieren... Y luego P., que es el que está por las mañanas, que lleva... pues todo también, prepara todas las memorias y cosas de éstas de los cursos y demás. Atiende también a todas las personas que vienen de fuera a informarse en el asunto laboral, les orienta, habla con las del PGS... Ha estado contactando con las distintas empresas para hablar con las personas que están al frente, para dar la posibilidad de que se inserten las chicas en el trabajo, viendo a ver cuándo se les puede ir a visitar, y demás... (E03-A254)

El horario semanal que llevan es: cada día de nueve a doce menos cuarto están conmigo... cada día, cada día, cada día. [...] Entonces, al principio conjugamos clase teórica con clase práctica, para que no les sea muy pesado. Porque al principio la espalda se cansa. Luego tienen media hora de descanso para el almuerzo, y luego tienen dos horas con AM. Dos días a la semana tienen Informática, que se van al otro centro, que es los lunes y los viernes con AM. Y los demás días, Lengua, Matemáticas... (E03-A234)

Papeleos. Bueno, pues papeleos que hay que hacer, las actas, lo que es la recogida de firmas... Todas las semanas tiene que firmar cada chica... todos los días, vamos. Un poquito las evaluaciones, el programa, lo que es los objetivos... distribuir las materias por tiempo... (E04-A294)

Me baso en lo que yo he estado programando para ese tiempo. O sea... por ejemplo, si esa semana he programado hacer esto... Normalmente suelo llegar a hacer lo que me programo... De todas maneras, siempre estamos muy abiertos a cosas que surjan... (E04-A362)

Como sé que llego y me absorbe mucho tiempo el hablar con ellas, me lo dejo todo preparado para cuando llegue la hora de la clase tenerlo todo ahí ya. (E04-A320)

Al no ser muchas, preparas un poquito material para... por ejemplo, las que pueden, estamos haciendo unas divisiones con decimales... y quizá a algunas les cueste más... a las otras, las que lo pueden hacer y lo han entendido, les entregas más material, o quizá les amplías con otras cosas... Pero más o menos, como han cogido la marcha, me facilita el que ellas estén trabajando para yo centrarme con las otras que necesitan más ayuda. (E04-A330)

a) Educación integral: educar para la vida

Las entrevistadas coinciden en la importancia de educar para la vida adulta a sus alumnas. La clave central, que desde su punto de vista explica la situación de las jóvenes y que plantea sus necesidades, es la inmadurez, la necesidad de desarrollarse como personas – son los pequeños del orden doméstico-. Así, la falta de voluntad y de madurez, la incapacidad de saber comportarse como corresponde a personas adultas y vivir como tales aparecen como los principales retos a superar. Todo ello implica el objetivo de posibilitar un proceso de crecimiento que ayude a las jóvenes a integrarse en el mundo adulto, lo que

requiere el desarrollo de hábitos adecuados, de la capacidad de saber estar en diferentes circunstancias, y una percepción más realista de ese mundo.

El crecimiento personal como... claro, en etapa evolutiva tiene que estar muy presente. Por lo menos, todas las personas que trabajamos aquí eso lo tenemos muy claro. (E03-B33)

Pues el Programa de Garantía Social yo creo que es más que un lugar donde se les prepara para un empleo, para un trabajo... porque es una formación para un trabajo, y también se les prepara un poco culturalmente, un nivel cultural para que puedan presentarse al graduado y sacarse la escolaridad... Pues aparte de eso, es también personalmente el madurar como personas, el ver la vida un poco más madura... o sea, que se enfrenten a los problemas, que vean la realidad, que van a salir de esto y hay algo más que estar ahí con sus padres o irse con la moto o irse con los amigos todos los días... Van a ver lo que es en realidad un trabajo, lo que les va a costar trabajar, lo que cuesta el dinero... Yo creo que el Programa de Garantía Social se debe centrar más en madurar a la persona, madurar y explotar todo aquello que la anime o que la levante para que se esfuerce. Yo sé de PGS que incluso ha habido personas que han continuado estudiando [...] Pero sí sé que hay muchas que durante el PGS se han sacado el graduado... y han empezado a trabajar, y han visto la vida de otra manera. En definitiva, que el PGS sea algo más que enseñar cultura y enseñar un trabajo... o sea, que vaya más allá (E04-A424)

Este discurso, compartido en la asociación Julia Merino, da lugar a determinadas prácticas y mecanismos en torno a los cuales gira la acción educativa y que configuran un modelo de educación integral, que pone en el centro de la acción educativa a la persona y que exige a las educadoras un talante de diálogo y una apertura a la relación con las jóvenes, a la par que una atención a sus preocupaciones cotidianas, de cara a trabajar con ellas el camino hacia la madurez. Esa educación no es académica: va más allá de las asignaturas específicas que se imparten y que no son el objeto fundamental, y potencia un aprendizaje en base a la experiencia. Por ello los educadores saben que no basta con ser buenos profesionales o técnicos en determinadas materias, sino que también hay que saber acercarse a las jóvenes y mostrarse disponibles ante sus necesidades, de cara a crear una confianza, sin que esto suponga desdibujar el lugar que ocupa cada uno, ya que precisamente lo importante es aprender a manejarse en ese lugar.

Que para mí lo importante es ella como persona; yo no soy para ella como un profesor... diríamos como puede ser otro. Siempre he tenido claro que para tú llegar a una persona tienes que ser primero una persona cercana, humana, que te interesas primero por la persona. Después ya vendrá todo lo que tiene que venir. De hecho, lo captan. Ellas no te sabrán decir después con palabras otras cosas diferentes, pero captan que tú has llegado a ellas como persona. (E03-B39)

Se van dando cuenta que ellas cuentan como personas ante la profesora... o mejor dicho, no ante la profesora, sino ante esta persona que quiere enseñarles un trabajo. Por ese lado... por supuesto que, al principio, todo el mundo sin conocernos se guarda. Pero ya, cuando la confianza se va desarrollando a lo largo del curso, ya tienes que ir un poquitín marcando pautas. (E03-B49)

Claro, es necesario que la persona que esté en taller sea un profesional y que lleve años no solamente trabajando en el sector textil, en este caso, sino que sea educadora. Porque no sirve de mucho que sepa hacer mil maravillas con la máquina si luego no sabe educar, no sabe enseñar, no sabe estar con las chavalas... eso no me sirve para nada: tiene que ser una persona que sea educadora y profesional. Lo mismo ocurre con lo que son las asignaturas básicas: en mi caso yo sé que he trabajado en eso y he estudiado y me he preparado en ese aspecto, en pedagogía y como maestra. Y luego además saber afrontar sus situaciones en todo lo que son las tutorías. (E04-B231)

Entre las prácticas que concretan estos planteamientos, se subraya la importancia de la configuración de hábitos de conducta, como la puntualidad, el orden en lo que uno hace, el esfuerzo por alcanzar metas, etc. Asistir al taller permite salir de casa y entrar en un entorno estructurado y acompañado. En ese sentido, las actividades no son sólo para el

aprendizaje técnico, sino que permiten la creación de esos hábitos por medio de la práctica, la repetición y la evaluación. La misma organización del tiempo y el espacio (horarios y diferenciación entre taller, aula y otros lugares) es también un medio para generar hábitos de conducta, así como el establecimiento de normas, compromisos y responsabilidades de cara a potenciar el autocontrol, la autonomía y la responsabilidad –no estar demasiado encima, por ejemplo, en el control de asistencia y cumplimiento de horario, lo que no significa que no se evalúe-.

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. (E04-A132)

Pues bueno, entonces el volverlas a habituar a un horario, el motivarlas a que esto les va a servir para la vida, es una labor de cada día. (E03-A58)

Porque para mí es positivo el reincidir continuamente... no machaconamente, que es muy distinto: una cosa es machacona, y 'lo tienes que hacer por la fuerza, y punto', y la otra es motivándoles. (E03-A60)

No, no, porque ellas a lo que no están habituadas es a un trabajo, el que sea... no están habituadas. Lo importante es el habituarlas, el mentalizarlas de que en la vida hay que esforzarse para el trabajo que sea, porque suben un poco flojas de voluntad. Todo lo tienen hecho, y todo lo que supone esfuerzo para ellas es un problema. (E03-B257)

No solamente a nivel de trabajo, porque tenemos claro que las personas que valen para este tipo de trabajo, encuentran trabajo. Para la que no, al menos ha servido para crecer primero como personas; para también, de alguna forma, no estar metidas en casa sin hacer nada, que éste es otro problema que te vas enterando que la gente... la madre o eso no trabaja y se quedan ahí. El hecho de tener que venir a un centro, someterse a un horario que ellas han elegido... porque aquí sí que no vamos a buscarlas a sus casas para que vengan, no tienen ninguna obligación. Ellas lo han elegido personalmente, pensando: 'A ver si este trabajo me va... No lo conozco, voy a decidir por mí misma'. Y ver que a lo largo del curso han ido frecuentando el centro muy asiduamente... (E03-B63)

Sí, es importante, ellos tienen que saber quién está dirigiendo en ese momento. Yo creo que... eso no se impone, eso se gana. Si tú sabes hacer las cosas a su tiempo, si haces ver que es así, que fuera de clase es de una manera y dentro de clase, según lo que estamos dando, se puede actuar de una manera u otra... yo creo que eso se tiene que ganar y lo tienes que enseñar. Todo se aprende: eso es una cosa que se tiene que aprender, no imponer. (E04-B436)

Yo en la clase como profesora, y fuera de horario de clase como amiga. También en la clase soy amiga, pero quiero... ellas saben distinguir muy bien cuándo es tiempo de trabajar a cuándo es momento de distensión (E03-A374)

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 cuanta más cantidad se hace, más se perfecciona una para la velocidad que después te van a pedir en un taller. Aquí es de iniciación, pero luego allí es de práctica total. Y claro, pues tienes que motivarlas. Explicarles para lo que les va a servir después este trabajo... 'Primero, para someterte a un horario... todas las personas que entran a trabajar se levantan a una hora y van al trabajo a esa hora, no van tres o cuatro o cinco o diez minutos más tarde...' Habituarlas a un horario, que les cuesta (E03-A370)

De hecho, la inserción por el trabajo -uno de los objetivos base del PGS- aparece, para estas jóvenes, como un modo de trabajar ese acercamiento al mundo adulto. Trabajar aspectos implícitos en la práctica del oficio y en la dinámica laboral es útil de cara a los aprendizajes de hábitos ya mencionados. Y, por otro lado, la posibilidad de entrever en qué consiste el mundo del trabajo es una experiencia importante de cara a la maduración personal, pues permite asomarse a un ámbito de la realidad adulta, y después reflexionarlo con el acompañamiento de los educadores. La necesidad de maduración se ve como algo previo al aprendizaje de un oficio –aunque se puedan trabajar ambas cosas a un tiempo-. De

hecho se considera que el desarrollo personal –el aprendizaje del “saber estar” del orden doméstico- será la mejor baza de las jóvenes de cara a su posible inserción laboral.

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. (E04-A132)

Hace dos semanas fuimos a una de las empresas aquí en Torrente, fuimos todas de visita. Vieron la empresa, vieron cómo están cosiendo las trabajadoras que están allí... Se enfrentaron un poco a la realidad y muchas de ellas dijeron: ‘Madre mía, ¿esto qué es?’ Pero a otras les animó a querer intentarlo... Y lo que es la orientación... pues eso, primero prepararlas, después acercarlas a ese mundo del trabajo, que vean lo que hay, y después insertar a aquéllas que estén verdaderamente preparadas, o que quieran hacerlo, porque muchas... o sea, hay alguna que no quiere trabajar en esto y simplemente ha sido un curso que han aprendido y que les ha ayudado en su vida también... y otras, pues a empezar a trabajar ya. (E04-A334)

Por otro lado, este carácter integral se concreta también en que se presta atención a todas las necesidades de las jóvenes, no solo a las formativas, por medio de otros programas que también ofrece Julia Merino: tiempo libre –el centro de día-, seguimiento y orientación, atención a las familias, etc. Y todo ello en contacto con el entorno local, cuestión que veremos en el siguiente apartado.

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 [...] 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. Hacemos actividades de taller de apoyo escolar, talleres informáticos... y luego, ya más de manualidad: talleres de electricidad, de marquetería... un poquito de todo. Y, al mismo tiempo, luego hay un local bastante amplio donde los chavales pasan una horita y media: hay un billar, una mesa de ping-pong, ordenadores, juegos un poco más lúdicos, donde ellos pasan el tiempo. Los educadores estamos allí, pero están pasando el tiempo y podemos hablar. Luego también tienen deporte todos los días para los más pequeños y los más mayores [...] la segunda parte de lo que es el programa del centro de Julia Merino: ése sería el programa de formación, donde se hacen talleres... como he dicho, TFIles o los Programas de Garantía Social donde estoy trabajando yo, que todos los años se suelen hacer. Este año solamente tenemos el de Maquinista de Confección Industrial, pero otros años hemos tenido de esteticén, o también de administrativa, de oficina [...] 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 currículum, él les ayuda a formarse el currículum, les mete en una base de datos para posibles empresas que nos pidan gente, o ellos mismos... o sea, el chico que está aquí va a las empresas a informarse de si necesitan gente, si no, qué tipo de perfil de personas están buscando... la verdad es que está teniendo bastante salida (E03-A126).

Por último, este planteamiento integral también implica articular cauces que permitan realizar ese seguimiento y acompañamiento de los procesos personales de las alumnas más allá del taller y del tiempo del programa. Estamos, pues, ante una tarea sin más límite que las necesidades de las jóvenes.

Sí tenemos un seguimiento de cada una, tanto en lo que es a nivel personal como a nivel educativo, los niveles por los que van pasando, desde que llegan al centro hasta que salen. Y luego también la inserción laboral... Ahora mismo, como te comentaba, han entrado ya tres chicas a trabajar, y para ellas eso ha sido una recompensa a todo el esfuerzo que han tenido durante todo el año. Entonces, ese seguimiento también se sigue... no termina el PGS y se terminó, sino que... (E04-A290)

Sí, 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. (E04-A292)

b) Hacia una personalización de la enseñanza

La capacidad de adaptación a las necesidades y situaciones concretas de las alumnas es uno de las claves importantes a la hora de justificar el valor de los programas frente a la escuela, y es rasgo propio del quehacer educativo en la asociación Julia Merino. Los programas no son algo rígido que se aplica por igual, independientemente del grupo con el que se trabaje. Lo mismo ocurre con los criterios de evaluación, que se centran en el proceso seguido por cada alumno –evaluación continua- y no en la aplicación de un criterio estándar de valoración. Todo ello resulta más sencillo en la medida en que la ratio profesor-alumno es más reducida que en una escuela.

Entonces, el programa tú intentas adaptarlo al tipo de persona que tienes delante (E03-A216)

Claro, en cuanto profesora sería yo la que me tendría que adaptar, sea en un sitio o sea en otro, a las personas que tienes delante. (E03-B21)

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. (E03-A342)

A la hora de dar clase... dificultades, los diferentes niveles con los que llegan. Hay algunas de ellas que llegan con un nivel muy bajo, muy bajo, otras que tienen buen nivel... ésa es la dificultad. (E04-A328)

Yo la evaluación que hago es continua, porque cada una va a un nivel diferente. Empezamos todas igual, pero luego es como una carrera: unos corren más, otros menos... el trabajo es muy individual y muy personalizado con cada una [...] Esto es un trabajo de una en una. Yo no vengo todos los días y digo 'Esto se hace así'. No, no... una por una. (E03-A358)

Trabajar con jóvenes que han pasado por una experiencia de fracaso en la escuela implica tener que afrontar unos niveles de desmotivación importantes hacia todo aquello que implique una dinámica de formación. Por ello es importante motivarlas, a partir de dinámicas muy prácticas, centradas en torno al oficio -que resulta más atractivo que la formación básica-, utilizando recursos diversos -de los que Julia Merino está bien dotada- y adaptándose al nivel y situación de las alumnas, que se considera muy bajo. En ese sentido, pese al énfasis puesto en reforzar las potencialidades de las jóvenes, se percibe una dinámica de minimizar la exigencia formativa, ya que se valora en muy poco su capacidad.

Algunas te dicen que no les gusta estudiar, pues lo que te vas enterando de lo que van expresando es que no les han hecho gustar las asignaturas... De hecho con la otra profesora varias veces hemos comentado... 'Es que ahora me están diciendo que ojalá les hubieran explicado las matemáticas así, porque es que ahora las entienden y les está gustando'. (E03-A76)

Bueno, sobre todo lo que hago en todas las materias es hacerlas muy, muy atrayentes. ¿Por qué? Porque este tipo de chavales han huido de lo que es la educación, del librito, sentado en la silla y mirando a la pizarra. Entonces yo huyo de eso... igual que ellos huyen yo en cierto modo también huyo. ¿Por qué? Porque si yo hiciera así las clases, ellos no prestarían atención y les entraría por un oído y les saldría por el otro... eso está clarísimo. Entonces, ¿cómo hago tanto matemáticas como ciencias? Pues actividades más manuales... o sea, por ejemplo, utilizo muchos medios audiovisuales, vídeos [...] Sí, como tenemos los ordenadores en el centro de abajo, en el centro de día, pues utilizamos estos ordenadores para CDs u otro tipo de sistemas que puedan trabajar, incluso búsqueda de internet... bueno, todo lo que se puede en ordenador porque hoy en día está muy vigente. También todas las semanas tenemos un día de informática... que están aprendiendo, la verdad es que salen con un buen nivel. De no saber nada, ni tocar nada, ni encenderlo casi, salen con un buen nivel, saben

escribir y hacer muchas en lo que es el ordenador. ¿Qué más cosas utilizamos? Pues utilizo, por ejemplo, en ciencias hacer muchos murales, donde ellas mismas los confeccionan... buscan información en los materiales que tenemos en el centro: enciclopedias, libros, diferentes cosas... y hacen murales donde ellas los confeccionan y luego ven el resultado, están por la clase, luego echas un vistazo... Y ¿qué más? Pues hacemos muchas salidas, por ejemplo de medio ambiente, exposiciones... ¿Qué más? Por ejemplo... en cuanto a matemáticas es algo más difícil enfocar eso, pero bueno... tenemos un libro que es muy práctico, con muchas actividades... es lo que más les ayuda... ¿Qué más? Pues no sé... tenemos un libro de lectura, ya han leído dos libros durante todo este curso... O sea, que la verdad es que hacen muchas cosas... de la misma manera que quizás, seguro, que en el colegio no lo harían... estoy segurísima. Porque he hablado con maestros de ellas y todo, y sé que no lo han hecho, y aquí lo han hecho. ¿Por qué? Pues quizás es la diferente manera de presentárselo o de trabajar con ellos... yo creo que es eso, no hay otra cosa. Y bueno... pues eso, cosas muy atrayentes y que les ayuden en todas las materias, dentro de lo posible. (E04-A282)

Creo que deben ser cosas muy prácticas y con medios muy prácticos también: utilizar ordenadores, videos, salidas, visitas a otros lugares..., o sea, una educación pero práctica, no de estar sentados delante de un pupitre y mirando la pizarra. (E04-B199)

c) Priorizar a los que tienen problemas

El colectivo que asiste a los PGS abarca situaciones diversas, en muchos casos vinculados con historias personales de fracaso en la escuela. Esto hace que las necesidades de atención personalizada sean muy importantes, como dijimos en el punto anterior. Pero, además, en el grupo mismo hay personas con situaciones más problemáticas, niveles más bajos u otro tipo de circunstancias que los convierten en los más débiles del programa. Hacia esas personas se dirige una atención especial, más personalizada, incluso más allá del horario de clases.

Yo directamente no he estado dando clase en colegio, pero sí he oído comentarios de hermanas... pues que a veces a éstas que tienen más dificultad, hay que echarles una mano aparte, y si esa mano no se les echa aparte, la chavala se va desmotivando, desmotivando, desmotivando... Si en una clase son equis alumnos los que hay que atender, y éstas pues... 'Con que no des mucho trabajo, maja, pues ale, tira para adelante... y ya que acabe, y a tomar otra decisión en tu vida'. (E03-A78)

Entonces claro, éstas que han ido un poquitín más flojas, o les ha costado más, yo les doy la oportunidad de que por las tardes... quitando lunes y martes, que tienen que venir, los demás días pues pueden venir. De cuatro a seis, pueden venir para ir adelantando faena. Luego, si a una le cuesta algo más, si por la mañana no puedo atenderla... pues por la tarde que venga, que yo se lo explico para que ella sola lo entienda. O sea, mi intención es que aprendan, mi tiempo está dedicado para ellas, ¿sabes? (E03-A214)

Al no ser muchas, preparas un poquito material para... por ejemplo, las que pueden, estamos haciendo unas divisiones con decimales... y quizá a algunas les cueste más... a las otras, las que lo pueden hacer y lo han entendido, les entregas más material, o quizá les amplías con otras cosas... Pero más o menos, como han cogido la marcha, me facilita el que ellas estén trabajando para yo centrarme con las otras que necesitan más ayuda. (E04-A330)

Por otro lado, es importante afrontar el deterioro que las jóvenes han sufrido en su identidad, lo que se aborda por medio de la relación personal como centro de la acción educativa. Las experiencias de fracaso en la escuela, sobre todo, generan una baja autoestima, un bajo nivel de expectativas acerca de las propias capacidades y una falta de voluntad para hacer frente a la dificultad (bajos niveles de resistencia a la frustración). El fomento de unas actividades y relaciones personales reforzantes se convierte, en esas circunstancias, en un elemento esencial para combatir esas percepciones y para afirmar el valor y la potencialidad de las jóvenes, de manera que se vean útiles para la vida. Se trata de que las actividades sean prácticas y sus resultados sean visibles, y sobre todo que los

educadores pongan de manifiesto sus logros y valoren cualquier avance, lo que requiere un trato personalizado.

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. (E04-A132)

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'. (E04-A54)

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... (E03-A52)

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. (E04-A418)

Creo que deben ser cosas muy prácticas y con medios muy prácticos también: utilizar ordenadores, videos, salidas, visitas a otros lugares..., o sea, una educación pero práctica, no de estar sentados delante de un pupitre y mirando la pizarra (E04-B199).

Eso ha sido como un nuevo ánimo, una nueva oportunidad. Son chicas que necesitan mucho apoyo y mucho ánimo, y decirles que sirven para algo, motivarlas. Pues este curso... yo les veo que son para eso fundamentalmente. (E04-A404)

d) Educar personas: la importancia de la relación educativa

El papel de acompañamiento que juegan las educadoras en el proceso de crecimiento personal de las alumnas es fundamental. Aunque se trata de que las experiencias en el taller sean las que produzcan ese crecimiento, se piensa que las jóvenes, por sí solas, no son capaces de avanzar. Por ello es importante el ejemplo de las educadoras, que deben establecer vínculos de comunicación y apoyo con las alumnas, para crear un clima de cercanía y confianza que posibilite influir en el proceso. Se trata de generar un entorno familiar y cercano, un ambiente comunitario en que participan también familias, vecinos, simpatizantes y voluntarios de la asociación... lo que incluso posibilita un contacto intergeneracional que se considera enriquecedor. El establecimiento, incluso, de vínculos afectivos o de amistad actúa como criterio de éxito en esta tarea. Aunque el vínculo sea, tal como se describe, descompensado, al incluir una relación "unidireccional" de protección y guía hacia las alumnas, a las que se considera las "débiles" –o pequeñas- a las que hay que proteger. Como ya dijimos anteriormente, la dinámica doméstica altera el orden de grandeza "subvertido" del discurso inspirado, generando dinámicas de protección en vez de servicio.

Pues un poco como cauce, como un poco de guía, para mostrarles un poco el camino que pueden seguir. Y acompañamiento: necesitan que les acompañes, no pueden ir solos o por lo menos eso es lo que he visto. Necesitan, hoy en día, mucho refuerzo: que les asegures, primero personalmente, que ellas valen, que pueden hacerlo, que sigan adelante, que luchen. Y luego, un poco al mismo tiempo, guiarles: no solamente les puedes animar sin darles una salida, tienes que ayudar a llegar. (E04-B191)

Tú tienes que ser un ejemplo para ellos, para los chavales (E04-B424)

Primero, tienes que ver que las personas te tienen que encontrar como una persona cercana. Si eso se va dando de entrada, no es por 'ganártelas', como se suele hablar vulgarmente, sino que la otra persona descubre que tú eres alguien con quien puede contar en cualquier momento, que sobre todo en estas edades es de capital importancia. Si esto tú lo vas logrando poco a poco con la gente que tienes delante, creo que es un paso muy importante para que luego te admitan todo lo que tú tengas que impartirles como profesora o como lo que fuera. (E03-B45)

Hombre, yo creo personalmente que trabajar en un PGS conlleva todo esto. No es simplemente ponerte y dar clase: conlleva un seguimiento con las chicas, el hablar con ellas, el hacerte amiga de ellas, que te vean como que estás ahí, que en cualquier momento pueden acudir a ti... eso conlleva trabajar aquí, en cuanto a PGS y como centro de día. (E04-A348)

La relación educativa tiene lugar tanto en el interior del taller y del aula, en momentos en que la dinámica del grupo lo requiere, como en las tutorías, e incluso también a nivel personal, sea cual sea el momento. Todo ello implica una disponibilidad de los educadores para hablar con las jóvenes, incluso más allá de los horarios. La importancia dada a la relación cara a cara, a la confianza, a la comprensión del lugar de cada cual y de la implicación mutua, sitúan este discurso educativo en el orden doméstico al que nos venimos refiriendo.

Porque, a veces, si te quedas hablando con una chica y se te hacen las tres, pues se te han hecho las tres... o sea, no está dentro de... sale un poquito fuera, pero bueno. (E04-A300)

Lo que yo llevo son las tutorías: llevo un seguimiento con cada una de ellas... hablo de ellas porque todas son chicas... tengo un seguimiento muy individualizado de cada una... o sea, es algo grupal porque es todo el grupo el que es evaluado en cierto modo, pero si cada una... hablar con ellas, tener charlas personales... La verdad es que tienen mucha libertad de hablar conmigo y de contarme lo que están pasando, y ese acercamiento también es lo que hace que la educación sea efectiva. Yo sé que es muy difícil en otros sitios hacerlo, porque aquí son quince y en un centro a lo mejor son treinta... entonces quizá es muy difícil, pero es lo que ayuda a que la educación sea o no sea. (E04-A290)

O sea, el diálogo personal... eso es continuo, y es lo que valoran... porque de hecho muchas veces las oyes porque van hablando: 'Es que aquí te preguntan, aquí se interesan...'. (E03-A370)

Y luego... por ejemplo, los viernes nos dedicamos a limpiar todas las máquinas y si da tiempo comentamos un poquito cómo va el curso... Por ejemplo, si a veces el ambiente está... 'volao', pues hay que llamar la atención. Entonces reflexionamos un poquito: 'A ver, ¿este comportamiento por qué...? No sé, yo comprendo que vosotras a veces venís calientes, pero no tenemos por qué pagarlo en la clase, sino... Hay otras formas...' (E03-A362)

Si la cosa está muy fuerte, entonces digo 'Todo el mundo a parar la máquina, vamos a ver... ¿Qué es lo que está pasando? [...] porque si no, no hacemos nada. Entonces paramos, dialogamos... se soluciona si tiene solución... y si no, bueno, pues las que tengan algo que no... pues hablan luego conmigo e intentamos aclararlo... porque a veces pues han hablado de una, o una viene con... lo que pasa con estas cosas ¿no? Pues bueno, cuando se puede se hace comunitario, porque ha pasado entre todas... Si es entre dos o tres, pues 'Fulanita y Fulanita quedaros, que luego hablamos'. Es también un poquito a nivel personal lo que intentas... la labor es ésa. (E03-A366)

e) Educar desde los contextos cotidianos

Este estilo doméstico de centro, que atiende a la continuidad entre la educación y la vida cotidiana, implica también ahondar más en relación con el entorno, tanto en la atención a las demandas y necesidades expresadas por la gente como al trabajo en relación con otras instituciones –servicios sociales y con el tejido empresarial- y, por supuesto, en la importancia de implicar a las familias en la acción educativa.

Así, la importancia otorgada a las familias se muestra en múltiples referencias, aun sin ser un tema que se plantee como tal. A las familias se les considera en parte responsables de la situación de las jóvenes –no se preocupan, se lo dan todo...- mediante argumentos propios de una crítica a la decadencia del orden doméstico. Por otro lado, se plantea la importancia de conseguir su colaboración en la labor educativa, lo que se considera esencial.

Sí, 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. (E04-A292)

[Sobre la falta de voluntad de las jóvenes] Sobre todo estas chavalas que... a ver, no es que sean de un nivel alto, sino más bien de mediano para abajo... pero claro, lo tienen todo... los padres se matan como se sabe a trabajar para que no les falte nada... Y, en fin, pues les cuesta... hacer un horario y todas esas cosas, les cuesta. (E03-A50)

Porque si estas chavalas pues... no sé cómo decirte... A mitad del curso ya empezaron a faltar a clase... y todo esto. Han vivido un poco a su aire... 'hoy voy, hoy no'... o sea, un poco informal... los padres se van a trabajar, no se enteran de la mitad de las cosas... (E04-A58)

También muchos conflictos familiares, conflictos con los padres... no todas ellas, pero algunas de ellas sí. (E04-A402)

Pienso que sí, que las personas que han ido pasando por el centro... no digo ya solamente los alumnos, sino la familia, amigos de familia, porque todo esto es como una corriente que se difunde. De hecho, hay personas que han ido viniendo a ver la exposición a las que no conocías de nada: 'Es que mi vecina me habló de que su hija...'. O sea, de palabra. (E03-B153)

También hace un poco de seguimiento de los chavales que están en dificultad, por familia con problemas y demás. Les va a visitar, a interesarse un poquitín en qué ambiente se mueven los chavales que vienen al centro, qué necesidades tienen... (E03-A256)

Por otro lado, el centro se mantiene abierto al entorno local: surge después de estudiar las necesidades de la zona y permanece atento a las demandas de la misma. Para ello está en contacto con las instituciones educativas y sociales del municipio, que derivan casos al centro y con las que se establecen contactos para el seguimiento de las jóvenes una vez acabado el programa. Y, por supuesto esas relaciones incluyen a otras entidades llevadas adelante por la orden religiosa en cuestión, como el colegio que hay en la misma localidad. Pero quizás lo más relevante es el conocimiento directo de la entidad y sus programas, bien "cara a cara", bien por medio de personas concretas, por parte de los vecinos, familiares y conocidos de las alumnas. Esta dinámica –propia de una realidad doméstica– destaca la importancia de las relaciones y del conocimiento mutuo para llevar adelante la propia misión, ya que es la fuente fundamental de una demanda que la misma entidad no consigue satisfacer.

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. (E03-B141)

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. ...(E04-A126)

Hoy en día, todo lo que es el sector del servicio social, porque ahora trabajamos con el gabinete psicopedagógico del ayuntamiento y ellas también están viendo muchas... (E04-B167)

Algunas reuniones también, sí, porque han estado tratando a alguna de mis chicas, como las llamo yo. Han estado tratando y hemos estado trabajando juntos [...] Sí, porque algunas de esas chicas que ellas ya tenían del colegio han entrado en nuestro centro, entonces claro... ellas también nos pueden aconsejar y un poco trabajar juntas en lo mismo. (E04-B171)

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. (E04-A286)

Aquí ya se lleva muchos años trabajando y la gente ya tiene... Cuando vienen es porque han oído que una vecina está trabajando. Muchas de estas personas es por... a menos que nos las manden del Ayuntamiento, que muchas veces también lo hacen. O del centro de inmigrantes, en el que también atienden. La mayoría vienen ya sabiendo que pueden encontrar trabajo, excepto alguna que a lo mejor no. (E03-B79)

[Referido a cómo se entera la gente de los programas del centro] Sí, sí, sí, casi todo lo que funciona aquí en el centro es de boca en boca. (E04-A134)

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. 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 el pueblo de varias empresas, entonces han entrado... y hay más, o sea, nos han pedido a más. (E04-A132)

Y, por último, hay que destacar la existencia de contactos de carácter personal, pero con el aval institucional –“ya nos conocen y saben cómo trabajamos”–, con el tejido empresarial de la localidad, que mantiene una demanda de aprendices. En ocasiones se destaca que algunas son empresas familiares con mecanismos de reclutamiento de carácter informal, con las que existe un vínculo fluido. En esos contactos, a partir del conocimiento mutuo, se llegan a establecer vínculos basados en la confianza, produciéndose una sinergia entre las necesidades de las empresas y los criterios de la entidad. La asociación Julia Merino actúa como mediadora entre las alumnas y las empresas, suponiendo una garantía para las jóvenes –apoyo en el seguimiento de procesos personales y referencia a la que acudir–, a la vez que un aval de cara a las empresas que ya conocen esta entidad y confían en su quehacer.

Y aquí también hay muchas... porque está la de [nombre de la empresa], que es de pantalones tejanos. Llevan muchísimos años que van saliendo chicas de aquí y entran a trabajar allí. (E03-A42)

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? (E03-A46)

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 currículum, él les ayuda a formarse el currículum, les mete en una base de datos para posibles empresas que nos pidan gente, o ellos mismos... o sea, el chico que está aquí va a las empresas a informarse de si necesitan gente, si no, qué tipo de perfil de personas están buscando... la verdad es que está teniendo bastante salida. (E04-A132)

Desde el centro tienen un respaldo muy grande. Es decir, cuatro o cinco 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 luego las ve y las elige. No es que nosotros imponamos ‘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. (E04-B313)

Es hacer ese seguimiento de hablar con la empresa, meter a la chica y luego... ‘¿Cómo estás?’ ‘¿Cómo sigue?’ ‘¿Tiene posibilidad de continuar el año que viene?’... un seguimiento... (E04-A334)

3.2.3. Creando un ambiente de cercanía y confianza: claves domésticas de la organización

El modelo educativo comentado requiere un ambiente “doméstico”, comunitario, en el que la relación entre los educadores no entre en contradicción con lo que se transmite a las jóvenes. El trabajar con un modelo de educación integral plantea la necesidad de generar un espacio que responda a ese modelo, en el que los educadores sean vistos como personas, no como expertos en una u otra materia, y que se relacionen entre sí con cercanía y confianza.

La dinámica en Julia Merino está organizada desde la existencia de una realidad comunitaria que aglutina –y dinamiza, motiva, genera pertenencia...- a todos aquellos que llevan adelante la respuesta a la misión inspirada. Esto implica la articulación de una realidad de carácter doméstico, pero de raíz inspirada. Así, el clima de la organización se describe también en términos domésticos, apelando a la confianza, a la convivencia, a la cercanía afectiva, a la relación cara a cara –y hasta cierto punto espontánea-, a la escucha, incluso a la fidelidad –en el caso de los voluntarios-. Como en una familia, pero a la que, en este caso, le une una misión común. En cualquier caso, aunque la relación es buena entre todos, las religiosas tienen su propio ritmo, que dificulta una relación al margen de la labor en común.

Esa realidad comunitaria implica la existencia de procesos de socialización por los que se transmite la tradición “familiar” de la orden y la entidad en sí. Es decir, se trata de un aprendizaje de hábitos, modos y creencias que permite interiorizar el “estilo de la casa”, así como conocer a sus integrantes y los lugares que cada uno ocupa. Esto permite una identificación con la tradición, los principios generales y el modo de funcionamiento de la entidad y potencia la profundización en el sentido de pertenencia a ésta. A ello ayuda la realización de actividades de carácter informal, los encuentros diseñados para formarse, conocerse y facilitar la comunicación y el contraste de opiniones, y por supuesto, el contacto diario en el trabajo. Son diferentes elementos que configuran un proceso de socialización más o menos informal en el estilo propio de la entidad.

¿Entre los compañeros? Pues se hace alguna convivencia entre nosotros. (E04-A226)

AM está encantada con el curso; para ella ha sido una experiencia el primer año. Está muy contenta y se ha creado un clima muy bueno, de confianza a nivel de profesorado. Yo con ella tengo una relación fabulosa y ella conmigo igual, porque eso se ve, y entonces aquí se trabaja muy a gusto. (E03-B113)

[Sobre si confraternizan con las religiosas fuera del trabajo] No, no, en realidad eso no... porque van, como tienen tantas cosas ellas, para pillarlas es muy difícil. (E04-A242)

Todos los miércoles, en el centro que tenemos en la otra parte, nos reunimos tanto las personas que estamos trabajando en este centro como las que trabajan en aquél. Entonces se programa, se revisa cómo van las actividades... si hay alguna dificultad, algún problema, se le busca la solución. También se programa que vengan algunas personas de fuera... para dar una charla sobre los medios, sobre la antiglobalización... o sea, un poquitín sobre los temas que hay candentes en la sociedad. (E03-A244)

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. (E03-A384)

Allí primero se cena juntos, cada uno se lleva su bocata. Se prepara allí... porque hay un espacio grande que se hizo el año pasado, que se hizo cocina pero con el nombre de multiusos, porque es el local más grande, allí se hace todo. Ahora, para el tiempo de fallas, también se montó una falla, y

aquello era el casal. Y bien, quedó la gente muy contenta. Entonces... nos reunimos los miércoles en concreto. El día que hay charla, pues se le invita al que viene también a cenar si quiere... y si no, viene cuando puede el pobre. Después, se escucha la ponencia... depende quién hay... se hacen grupos, se comenta lo que se ha hablado, si hay preguntas se hacen y luego cada uno se va a su casa. 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. (E03-A254)

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. (E04-A228)

Hombre, eso siempre influye, es decir... no, ellas no se centran en que si tienen que ser religiosas ni ser de su misma... Tú tienes que tener también unas creencias en cuanto... (E04-B426)

Claro, eso no es una base para educar. Es decir, nosotros no educamos a los chavales en eso. Pero sí eso se transmite: aunque tú no quieras, ni hables de la religión, siempre eso lo llevas ahí. (E04-B430)

La asociación Julia Merino integra a religiosas y seglares, categorías que ocupan dos posiciones diferentes en el discurso. Las religiosas se identifican con la institución, tanto desde su punto de vista como desde el de los seglares. El núcleo dinamizador de toda la dinámica del centro son las mismas religiosas que van marcando un ritmo y un estilo que impregna la acción de toda la entidad. Éstas son vistas por los seglares como un ejemplo a seguir, como paradigma de una grandeza que se caracteriza por la entrega y la disponibilidad en la tarea sin esperar una recompensa económica a cambio. Gracias a ellas se puede mantener la entidad sin un excesivo conflicto por cuestiones económicas. Por otro lado, la importancia de los profesionales seglares para desarrollar las actuaciones de Julia Merino es cada vez mayor, especialmente dado que las vocaciones religiosas son menos. Aún así, las religiosas jubiladas mantienen vínculos de voluntariado con el centro.

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... (E03-A154)

[Sobre las condiciones laborales] 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. (E04-A216)

Ventajas, hay una ventaja muy grande: que estás respaldada 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. Inconvenientes, pues la verdad es que no veo ninguno. En cuanto a la religión... tampoco es que se fuerce a nadie que entre en el centro a que tenga esta religión: es decir, hay mucho respeto... y pues eso: con los brazos abiertos, sin mirar. (E04-B201)

A medida que van disminuyendo [las vocaciones], pues hay que ir restringiendo el personal, porque no se puede llegar a todo (E03-A178)

Dios me llamo a mí para un determinado servicio en una congregación. Creo que el haber sido llamada para mí es un motivo de alegría, de gozo, y eso no se pierde al ver que somos menos, sino que dices: 'Dios a cada uno en la vida lo va llamando a diferentes vocaciones'. Hoy la parte del seglar está muy

fuerte, porque se va asumiendo que el ser cristiano no quiere decir que es para los curas y las monjas sino que es una vocación dentro de la iglesia... (E03-B185)

[En el trabajo que ella desarrolla] Es que antes había una religiosa, entonces... (04-B404)

Y luego también otra religiosa del colegio que se jubiló el año pasado en Valencia, y este año la destinaron aquí, y también viene a dar clases de repaso. (E03-A256)

[Sobre tres religiosas jubiladas] Aunque ya no estés directamente trabajando con ellas, es un tema que siempre te llega y te interesa. De alguna manera también bajan al centro, tienen algunos ratos aquí de atender un poco al teléfono, las chicas van llegando, saludan. (E03-B175)

Las religiosas son las responsables de las grandes decisiones, tanto presupuestarias como de contratación, que en muchos casos están vinculadas a las posibilidades y prioridades de la misma orden, que lleva adelante otras muchas iniciativas. En cualquier caso, son ellas las que llevan adelante los procesos de selección de personal. En definitiva, la asociación Julia Merino tiene un planteamiento educativo propio, identificado con la orden religiosa que es titular de la entidad y que requiere un educador íntegro, con un conjunto coherente y sólido de valores y creencias, capaz de transmitir ganas de vivir. Todo ello en consonancia con la identidad cristiana de la entidad, vivida como un valor que da un sentido y refuerza la acción educativa. Estas claves son criterios que desde la entidad se tienen en cuenta de cara a seleccionar un equipo educativo coherente y que comparta ese modelo educativo, sin menoscabo de que luego todo ello se refuerce en el proceso de socialización de los trabajadores. De alguna manera se trata de un tipo de valoración doméstico, que prioriza el “saber estar” y la sintonía con el estilo de la casa.

Los seglares que hay aquí han encajado bien porque se sienten muy identificados con lo que ellos quieren realizar. De hecho, lo han expresado muchísimas veces. (E03-B295)

Creo que el centro, se asegura, entre comillas, mientras se puede, qué personas se contratan. (E03-B313)

¿Qué valoran? Yo creo que miran mucho tu manera de pensar, tu manera de actuar, tu integridad contigo mismo, que es fundamental también para su línea educativa... Y sobre todo eso... que tengas seguridad en ti misma, que sepas transmitir unos valores que son importantes y hoy en día se han perdido muchos de ellos. (E04-A230)

Fue mandando currículums por los centros, y siempre se van cogiendo aquellos que van llegando. Luego la directora, dependiendo de qué tipo de persona necesite, va llamándolas y las entrevista: qué motivos tiene para trabajar con este tipo de personas, si tiene algún inconveniente y demás, porque también es importante informar a la otra persona sobre qué tipo de personal va a tener en clase. (E03-B113)

De hecho, aquí el ambiente a nivel religioso es muy diferente al que se vive en otros lugares. Aquí la juventud vibra a nivel religioso. Cuando he venido de otro lugar... sobre todo, como ya he estado en tres zonas diferentes, es algo que llama muchísimo la atención. Y la gente joven se motiva muchísimo para ir a procesiones, y te quedas diciendo así como ‘¿En qué mundo estás viviendo?’. Esto es muy favorable en nuestra labor educativa. Porque, desde el sentido que nosotras le damos a la vida, es una riqueza el poder compartir la fe con la gente, y ver que a la gente su vivencia religiosa le ayuda a vivir en la vida con una cierta paz, una cierta serenidad que se lleva... No se valoran tanto las cosas por lo que te rinden materialmente, sino por otras perspectivas que llevas. (E03-B185)

En cuanto a la división jerárquica formal, la referencia al papel cotidiano de la directora en la toma de decisiones –especialmente las económicas y las contrataciones– es significativa, aunque se señala que siempre se presta atención a las aportaciones de los implicados. Se trata de una “jerarquía discreta” (analogía familiar padre-hijos), también propia de los centros domésticos, que pivota de una manera poco formalista sobre la

directora –representante de la orden-, quien atiende cualquier iniciativa o problema. El lenguaje referido a la toma de decisiones se articula claramente en torno a la división religiosas-seglares (“Ellas son transparentes”, “no van con segundas”, “siempre escuchan...”, o por el contrario “nosotras valoramos”, “nuestro centro”, “los seglares participan”...). Al final, las decisiones de carácter económico quedan en manos de las religiosas, que “asumen los riesgos” económicos, mientras que las que atañen a la organización de actividades se abren a todos, lo que permite que se comparta un sentido de responsabilidad.

[La relación con la Administración] En principio, la que más está en contacto es la directora. (E04-A390)

Si, sí, además que hablan claro, no van nunca con segundas: ‘Si quieres, esto es lo que hay’. (E04-B374)

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... (E03-A280)

Nosotras lo hemos asumido, porque es así. Nadie te obliga, eres tú la que lo aceptas o no lo aceptas. Hay un bien, por las chicas que tenemos, que por ellas se hace, porque si no apaga y te vas a otro sitio. Pero ves que sale muchísima gente beneficiada y vale la pena sufrir ese riesgo. (E03-B167)

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 [...] Bueno, en principio, pues... hombre, las decisiones importantes... (E04-A220)

Se programa todo lo que va relacionado con los centros... Si hay una fiesta para tal, pues qué se va a hacer, qué no se va a hacer... Si hay una excursión para ir a no sé dónde, quién va a ir, quién no va a ir, qué se va a hacer... O sea, un poquito programar lo que se hace: si hay fiesta, pues hay que montar juegos, hay que montar... todo eso. Entonces la gente, en la medida de sus posibilidades, pues ‘Yo hago esto’... Para las fallas, unas vinieron a hacer los buñuelos, otras vinieron a montar... La gente que colabora un poquitín en este aspecto, vienen todos los que quieren. (E03-A268)

[Sobre las decisiones presupuestarias] 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. (E04-A224)

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. (E04-A168)

Además, el funcionamiento de los diferentes programas requiere una coordinación, que se inscribe en la dinámica semanal, aunque sin una formalidad excesiva, sino con flexibilidad y con un tono muy cotidiano, dada la cercanía y facilidad de encuentro.

Pues, por ejemplo, poner en común lo que te has programado para esta semana, qué es a lo que has llegado de la semana pasada, a qué no has llegado, a qué aspiras, qué necesitas para esta semana, qué materiales o qué documentación. O, por ejemplo, si vas a hacer alguna salida o necesitas... pues bueno, una puesta en común y también posibles ideas... también una valoración general de lo que es de cada chica, también valoramos cómo van... (E04-A310)

El equipo educativo se reúne todas las semanas, para coordinar... (E04-A184)

Y luego, aparte, cada uno se reúne todas las semanas pero en lo suyo: los del centro de día, los del PGS [...] Y, si no, a lo mejor no decimos: ‘Martes a las tres’, sino pues antes de las clases o cuando estamos por aquí... o bueno, coordinándolo conforme va pasando la semana..... (E04-A200)

No, solamente cuando vienen cosas... Por ejemplo, para la exposición [...] pero normalmente no. O si hay algo, si ha surgido un problema con alguien... pues entonces sí, se trata a ver cómo se puede... (E03-A278)

Esta construcción comunitaria de la que venimos hablando, no obstante, encuentra sus dificultades al coexistir con unas condiciones laborales precarias y difíciles de sobrellevar, salvo en los casos de las religiosas, que cuentan con el respaldo comunitario, y de trabajadores que por su juventud carecen de obligaciones familiares. Si bien el apoyo de la Congregación palió esas dificultades –adelantando los pagos hasta que llega el dinero público, por ejemplo- hay cuestiones que siguen resultando muy insatisfactorias. El régimen de subvención anual para los PGS es criticado porque dificulta la creación de una plantilla de educadores estable que pueda configurar un equipo que diseñe intervenciones con una perspectiva temporal, lo que sería mejor para las jóvenes. La inestabilidad personal y el descontento que supone tener contratos temporales –ceñidos a los programas- se intenta afrontar generando actividades diversas en que poder ir ocupando a los educadores –que han de ser, por ello, polivalentes- entre la concesión de diferentes PGS. Por otro lado, la presencia de las religiosas es la garantía última de la continuidad de las acciones. Aunque estas cuestiones pudieran ser una fuente potencial de conflictos, parece que, como veremos después, hay elementos que ayudan a pasar por encima de ellas, dándole más importancia al tipo de trabajo realizado y al tipo de destinatarios de la acción. Estas cuestiones actúan como elementos de anclaje de la experiencia –personal y colectiva- y permiten dar un sentido –a partir de la llamada a desarrollar la misión común- a trabajar en tales condiciones.

Estos programas hay que pedirlos de año en año. Entonces claro, una entidad como ésta, sin ánimo de lucro, no puede... ya le gustaría, la directora ha hablado muchas veces con nosotros, ya le gustaría poder tener un equipo de formadores fijo, durante todos los años, pero es imposible. Porque igual te dicen que sí, igual te dicen que no, que el programa no se puede hacer este año o que en vez de darte dos te dan uno, o que... o sea, es tan relativo que es imposible. Los contratos son, digamos, desde inicio del programa a final del programa. (E04-A146)

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 (E04-A216).

Es conforme... o sea, estar a tiempo completo o parcial es también un poco conforme [...] hay proyectos o no hay proyectos. Si hay proyectos, estamos a tiempo completo. Si no hay, pues no se puede. Pero, en principio, sí que hay unas personas a tiempo completo y otras a tiempo parcial. (E04-A208)

Claro, también hay otros problemas que... claro, cada centro también se los ventila como puede. Porque a veces no llegan las subvenciones y todo este jaleo... y, quieras que no, la gente que tiene una familia... Nosotras porque estamos muy apoyadas por una provincia, que si no... Porque si no tienes para pagar al profesorado, pues intentas solucionarlo de otra manera hasta que te lo dan, porque claro aquí tiene la cosa que te lo pagan... A ver, te dabas cuenta que los demás centros lo que interesa es también la parte material... porque cada uno tiene su familia que mantener, lógico... pues esto es lo que muchas veces les motivaba ciertas desavenencias, o... (E03-A326)

Ahora mismo, actualmente, solamente está el PGS. Está en visión lo que sean los TFIles, que se supone que empiezan el mes que viene... se supone. Yo formaría parte también de lo que es el equipo de formación, y también para trabajar este verano... porque se hacen actividades de verano durante todo el mes de Julio, entonces también necesitan educadores para estar ahí... en principio sí que está la necesidad en el centro y también, por mi parte, en lo que pueda apoyar y ayudar... (E04-A144)

Hombre, la verdad es que primero se debería tener más seguridad. Por ejemplo, ahora termina el PGS y... ya está, y no sabes el año que viene... porque hay que presentarlo, que te lo aprueben, eso es lo malo. Deberían, desde mi punto de vista, poner los PGS para tantos años. (E04-B331)

[Cosas que se mejorarían] Primero, la seguridad. Y luego... pues claro, el horario... el horario de jornada completa. Y luego, que estuviéramos respaldados económicamente como profesionales igual que en cualquier sector, secundaria o primaria. (E04-B262)

3.2.4. La entrega y la disponibilidad para servir, como criterios de grandeza

Como hemos comentado antes, la dinámica que se genera en Julia Merino apunta a la centralidad y referencialidad del papel de las religiosas como ejemplo del pleno servicio a las jóvenes. De hecho, se puede leer esta dinámica desde la contraposición entre las referencias a la gratuidad ejemplar de las religiosas –“que lo hacen de corazón”- y las referencias ya expuestas a las condiciones de inestabilidad de los trabajadores seculares. La “jerarquía moral” a la que esto nos remite se vincula a la crítica doméstica al orden mercantil. Sin tratarse de una crítica explícita –nadie pone en cuestión la importancia del salario del educador- se considera un elemento de grandeza la entrega gratuita. Las religiosas representan esa grandeza de la entrega gratuita, sin esperar nada a cambio, sin límites –se da la persona entera- a las necesidades de la entidad y de las jóvenes –esto es, a las necesidades de la obra-. Una entrega comunitaria –doméstica, como del padre a los hijos- pero con un tono inspirado, de misión asumida de corazón. Frente a ello están los trabajadores, que apuestan por la entidad –pese a los riesgos y la inestabilidad que supone- pero que no desarrollan esa entrega ilimitada, ya que tienen otras obligaciones. La disponibilidad aparece así como una clave importante en el funcionamiento de la entidad: está ahí como ejemplo a seguir, como obligación moral, siempre voluntaria. La capacidad de discernir cuándo se asumen tareas extras o cuándo no se puede hacer forma parte de la dinámica, siempre en un clima definido como de confianza.

[Sobre las condiciones laborales] 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. (E04-A216)

Muchas de las religiosas son profesionales y trabajan sin ánimo de lucro, como digo yo: sin querer nada a cambio económicamente. (E04-B201)

Quien lo ve de fuera, dice: ‘¡Mira los curas y las monjas cómo viven!’. La verdad es que estamos a tiempo pleno, de la mañana a la noche. O sea, que no miramos horas de trabajo, te las paguen o no. Te pagan un jornal de trabajo, por supuesto, pero además de eso inviertes horas. Los profesores, o quien sea en un centro, cuando terminan sus horas de trabajo ya está, ¿no? Normalmente en todos los centros nuestros se queda siempre la presencia religiosa que atiende a familias que vienen, repasos gratuitos a la gente... porque nuestro trabajo no es solamente a nivel de ganar dinero como una empresa cualquiera, no. Nuestro trabajo tiene otro fin. Por supuesto, hay que ganar un dinero porque hay que comprar material, hay que pagar un profesorado, hay que alimentarse y vivir y hay que ayudar a la gente. (E03-B3)

Por eso digo yo que depende de qué te motive al trabajar. Si yo solamente voy por un jornal, por supuesto estaré deseando que termine el último minuto, segundo o instante de mi trabajo para largarme. Es muy diferente un trabajo según cómo se lleva a cabo... (E03-B229)

Creo que la persona sabe distinguir cuándo puede ofrecer su tiempo o cuándo 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. O quizás se valora unas veces por otras. El otro día, por ejemplo, nos fuimos de excursión. AM, además de sus clases normales, empleó toda la mañana. Pues otro día... Diríamos que hay comprensión por ambas partes. (E03-B299)

Porque una de las claves relevantes a la hora de justificar el éxito de la entidad en sus programas es precisamente la dinámica de entrega, articulada en torno a las religiosas,

pero en la que también participan “voluntariamente” el resto de los trabajadores. Se trata de un funcionamiento por el que se es trabajador hasta donde hay obligación y se es voluntario desde donde uno puede y quiere –o desde donde hay “devoción”-. La cuestión es que la “devoción” –o vocación, o disponibilidad- se supone como uno de los valores que se tiene en cuenta para trabajar en un sitio como Julia Merino. Trabajar por un colectivo con dificultades, como estas jóvenes, y hacerlo desde la perspectiva de la educación integral ya comentada, requiere, desde su punto de vista, ese tipo de esfuerzos extra, esperables de una persona con los valores solidarios que se valoran en Julia Merino. Hacerlo desde la precaria situación de las ESAL en la gestión de programas subvencionados, agudiza aún más esa necesidad. De hecho, se plantea que se trata de algo con lo que se ha de contar cuando se participa en una entidad de ese tipo. Y se señala que en Julia Merino sí se plantea esa cuestión desde el principio y con total transparencia.

El que quiera trabajar en esto ya sabe lo que conlleva. Es un poco... pues trabajas y de voluntaria al mismo tiempo. Me explico: si trabajas aquí, sabes que vas a tener una serie de consecuencias que tampoco tienen por qué ser malas. Pero sí quizá más tiempo, invertir más esfuerzo... pero lo conlleva este trabajo. (E04-B370)

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’. Eso existe. Además, con total libertad, no hay coacción por parte de nadie. (E03-B307)

A ver... yo en concreto, en este momento que estoy trabajando aquí, no veo diferencia demasiado grande. Ves en las personas que están trabajando que se sienten vocacionadas a este tipo de trabajo. En otros lugares sí que he visto que cuando han terminado su horario de clases, se han largado. En ese mismo centro hay otras personas también seculares, a las que la vocación les lleva a más, a hablar con un alumno. Depende también de cada persona. El interés por las personas que tienes delante se nota mucho; depende del profesor que tiene interés, además de ser profesor... lo que te decía antes, la persona humana que se interesa por la otra persona. (E03-B287)

Creo que eso parte del trabajo personal que tú vas realizando como persona. Por supuesto que cuando empiezas un trabajo, una de dos: o lo asumes, y lo asumes con todas las consecuencias, o bien ya desde el principio dices que no, porque no te sientes para realizarlo y punto. (E03-B231)

Claro... si puedo hacerlo, y no me supone un cambio respecto a otras cosas que yo pienso deberían ser más importantes, pues las hago. Si veo que no, tampoco hay problema porque es algo voluntario. En principio, no me está suponiendo ningún conflicto, ni nada. (E04-B334)

El hecho de que el esfuerzo extra se plantee como algo “de todos”, no como una exigencia a los trabajadores, y que sea por la causa de una población frágil, lo hace asumible en el discurso, máxime cuando el paradigma de esa entrega son las mismas religiosas que dirigen la entidad, y cuando el programa –en su inestabilidad- se sostiene gracias a los apoyos de la orden, que permite unos mínimos de condiciones. Todo ello ayuda a forjar un estilo autoexigente, por el que siempre es posible hacer algo más por las jóvenes, ya que la actuación educativa integral no admite límites ni horarios. En cualquier caso, los trabajadores son conscientes de que nunca se exigirán tanto como las religiosas, que son ejemplo y criterio que indica que es posible superarse.

[Sobre la inexistencia de conflictos entre el personal] ¿Sabes por qué no los hay? Porque ellas [las religiosas] trabajan mucho. Entonces, verlas metidas al cien por cien en esto, te anima a hacer más quizá de lo que se te exige. No existe eso, ni tampoco con otros que están trabajando, que quizás son... están a jornada completa y yo estoy a media. Pero no existe ningún tipo de... (E04-B366)

A veces necesitas tiempo y otras veces no... Según también lo que te quieras esforzar, ¿sabes? O sea, un poco hasta donde quieras llegar. Porque, a veces, si te quedas hablando con una chica y se te hacen las tres, pues se te han hecho las tres... o sea, no está dentro de... sale un poquito fuera, pero bueno. (E04-A300)

Esa dinámica de autoexigencia y superación, de hacer incluso más de lo que pide la administración –que siempre es menos de lo que necesitan las alumnas-, es la clave del éxito de la entidad, que aparece como eficaz para alcanzar sus objetivos –siempre por encima de los exigidos- de manera satisfactoria.

[Sobre si se responde a los objetivos planteados por la Administración] En general, todo lo que se nos pide lo hacemos. La verdad es que somos eficientes en eso... a lo mejor demasiado eficientes, pero es que... Todo lo que se pide se hace. Y aparte se hace más de lo que nos piden... porque ese seguimiento tan intenso, yo creo que... bueno, debería ser, pero yo sé que en muchos centros no se hace. Eso lo sé porque lo he visto. (E04-A354)

Yo creo que esos objetivos dependen también del centro en el que se estén dando, y de la seguridad con la que se esté trabajando. Porque sí conozco otros centros en los que el absentismo en clase es algo muy fuerte: empiezan el curso con quince, y a mitad de curso están cinco. ¿Qué ocurre? Porque aquí, en el centro éste, no pasa. Es decir: empiezan quince chicas y terminan quince chicas... si no es que a mitad de curso alguna empieza a trabajar, alguna por urgencia o alguna necesidad. Entonces, ¿qué ocurre? Yo creo que depende del centro en que se imparta el PGS. (E04-B213)

En este centro se alcanzan los objetivos que se plantean, y yo creo que satisfactoriamente en todos. En otros centros, ¿por qué no ocurre así? Pues quizá es que no se les da la importancia que tienen. [...] Sí, al curso... no sé si me explico: quizá no se le valora lo que se tendría que valorar... o invertir [...] Claro, invertir las horas que hay que invertir, o el propio centro darle un poco de reconocimiento. Y luego, también cómo impartir las clases, cómo tratar a los chavales... eso influye muchísimo. (E04-B221)

Cuando le explico a alguien, les digo que tienen muy buenos resultados. (E04-B153)

Aunque no se plantea explícitamente la búsqueda de un reconocimiento, la obtención de resultados concretos aparece como algo relevante de cara afuera, para obtener un reconocimiento que se plasme en más apoyo a la entidad o en la concesión de nuevos programas. Ese reconocimiento, sobre todo de instancias profesionales locales de la educación y la administración, es valorado como algo necesario, además de justo, aunque se considera que es insuficiente.

Desde luego. Desde que estoy en este centro, es como si estuviera bendecido porque por todos los sectores, tanto por el ayuntamiento... el alcalde viene a veces cuando se hacen exposiciones... Está como respaldado (E04-B177)

Hombre, claro... que te reconozcan lo que estas haciendo, y te lo reconocen porque ven el resultado. Ven el resultado de chicas insertadas laboralmente, que tienen titulación, el graduado se lo sacan y eso es muy bueno. (E04-B181)

En concreto, el centro tuvo el año pasado un premio al trabajo y sí que lo tienen bien visto. (E04-B259)

A veces no está muy reconocido, es cierto... o sea, en cuanto a reconocimiento, no está reconocido. El trabajo en un PGS es mucho... mucho y muy duro para lo que lo reconocen... Y luego quizá para el tipo de subvención... no sé si es mucha o poca, más bien poca para lo que se hace. (E04-A350)

La sociedad no conoce lo que es un PGS: eso, lo primero. Y ahí está la falta también de las autoridades, que deberían darle publicidad y darle más salida. Las personas vienen al centro para realizar este curso porque alguien se lo ha comentado, pero siempre a última hora, y no se ve como una salida. Es decir, no se ve... Y muchos profesionales en los centros, en los colegios, no saben lo que es un PGS y no saben dar una salida a un chaval que no quiere estudiar o no quiere hacer nada. (E04-B253)

[¿Qué sería necesario?] Pues ese reconocimiento, un poco más de apoyo [...] Un poco de todo, yo creo, porque no se da mucho por ahí. O sea... lo hay, yo no digo que no haya. Pero también... pues eso: económicamente, siempre tienes que ir tirando de lo del año pasado (E04-B263)

3.3. Análisis de la entidad: Espais Oberts

Espais Oberts

Una asociación caracterizada, sobre todo, por su organización, que supone un esfuerzo constante por garantizar un funcionamiento participativo, transparente –al menos ad intra- y basado en la corresponsabilización, la profesionalización y la ausencia de jerarquías. La mayoría de los socios son trabajadores de la entidad o lo han sido y continúan vinculados activamente a ella. En cambio, no existe la figura del socio-beneficiario que aporta económicamente, pero no se implica en las acciones de la entidad. Esta entidad mantiene en Valencia tres centros, dedicados a los programas de inserción laboral –en concreto especializados en mecánica-, a la orientación para la inserción –de modo especial para jóvenes- o a la dinamización de programas de tiempo libre –centro de día-. La particular política laboral –que busca la estabilidad de los trabajadores- y su talante profesionalizado generan una actuación de equipo innovadora, que se presenta como seña de identidad.

3.3.1. La centralidad de la profesionalidad en la acción social

Espais Oberts es, ante todo, una asociación profesional y orgullosa de su profesionalidad. Es una entidad conformada por expertos en educación no formal. La producción y codificación de saberes profesionales en este ámbito da cuenta de la estructura y la misión autoatribuida de la entidad, así como del orden de grandeza que predomina en su interior.

[Sobre los peligros y las críticas al movimiento asociativo] A veces no funciona todo lo profesional que debería funcionar, pienso... por experiencias que he tenido con otras entidades. Hay asociaciones de muchos tipos, y te encuentras de todo. A lo mejor unas hacen mala fama al resto, y se meten a todas en el mismo saco. Y ahí es donde veo el peligro: que haya gente que no tiene profesionalidad. Y bueno... ya no quiero entrar en gente que en plan sinvergüenza va... eso ya es aparte, eso no... [...] Pero hay que cuidar... que no solamente es buena intención una asociación, sino tiene que ser también una estructura: una estructura con un contenido, y con una filosofía, y con gente preocupada porque eso se lleve a cabo... que, si no, luego todo se queda en buenas intenciones y en cosas que no se acaban de hacer bien. No es tanto ya la confianza y la honestidad, que eso es aparte, sino la confianza en el buen trabajo, en el buen hacer. (E07-A228)

a) Una entidad integrada por profesionales, colaboradores y destinatarios

Las “categorías de sujetos” en el interior de Espais Oberts son principalmente tres, y están construidas en torno a un principio de cualificación profesional.

La primera es la de los educadores-socios. Son, en su mayor parte, profesionales contratados por la entidad, aunque hay algunos socios que ya no son trabajadores contratados: lo han sido, pero permanecen como profesionales en ejercicio en el ámbito de la educación no formal.

Sí, la asamblea de socios... donde hay trabajadores, y gente que no trabaja, pero sí que es gente... Normalmente, de la asamblea de socios, los socios son gente... mayoritariamente somos trabajadores,

gente que ha trabajado, o que ha colaborado con la entidad directamente aunque no haya sido contratada, que ha pasado a lo largo de la historia... (E06-B54)

Incluso gente en la asociación que yo no he conocido, que la he ido conociendo luego después, porque en su día estaban dentro de la asociación y siguen colaborando, siguen participando, porque han tenido digamos cargos, y conocen del tema, están preocupados, siguen como socios y vienen a darnos como orientaciones... siguen más o menos trabajando en la educación, pero, por distintos motivos, pues... (E06-B38)

[Los ex-trabajadores de la entidad] La mayoría sí. Siguen siendo socios, y muchos de ellos vienen cuando los invitamos a la asamblea. Cuando ha habido alguna reunión que se ha dicho 'Puede ser que aporte', y se les ha invitado a la reunión de trabajadores, han venido, han aportado su forma de verlo, su forma de poner su experiencia... porque, al fin y al cabo, se han ido pero siguen trabajando en formación. Entonces, también nos interesa su punto de vista... (E06-B134)

En el interior de esta categoría se tienden a minimizar las diferencias tanto funcionales –“todos hacemos de todo”- como estructurales –“todos cobramos lo mismo”-, como veremos. Sin embargo, en relación con las otras dos categorías las diferencias son muy grandes: sólo los profesionales son socios de la entidad, y retienen todo el poder de decisión.

La segunda categoría es la de los colaboradores. Para el funcionamiento cotidiano de Espais es crucial la contribución de un grupo de colaboradores que, atendiendo al régimen en que prestan su colaboración, podrían subdividirse en dos categorías: los hay que son estudiantes en prácticas de una variada gama de disciplinas y titulaciones vinculadas con la acción social –desde TASOC y técnicos en Integración Social hasta psicólogos y pedagogos, pasando por trabajadores sociales y educadores sociales-, y los hay que son voluntarios. Pero la diferencia entre voluntarios y estudiantes en prácticas tiende a minimizarse: por un lado, ambos tienen un perfil similar, puesto que todos los voluntarios de Espais son jóvenes que han estado como estudiantes en prácticas y continúan como voluntarios al acabar este periodo, o bien compañeros de estudios de los alumnos en prácticas; y, por otro lado, reciben por parte de la organización un trato prácticamente idéntico, ya que la dinámica de socialización y tutela es común para los voluntarios y los estudiantes, como también lo son las “contraprestaciones” que se les ofrecen y los canales de participación en el seno de la entidad.

A nivel total de la asociación, a lo mejor, entre voluntarios y estudiantes en prácticas, puede entrar un volumen de veintitantas o treinta y tantas personas anualmente, todos los años. (E06-B102)

Viene mucha gente en prácticas, y mucha gente de voluntaria. La asociación tiene mucha gente de prácticas... gente que viene a hacer el prácticum, un montón a todos los centros. Y luego gente que se queda de voluntaria... (E05-A356)

Los voluntarios normalmente suelen ser personas conocidas, amigos o amigos de cada uno de los trabajadores. Otras veces son gente que llega directamente desde la facultad, porque han hecho prácticas con nosotros, les ha gustado, han repetido y han salido como voluntarios. Otra gente ha sido que ha trabajado con nosotros, o ha estado trabajando, y luego no ha podido tener su dedicación igualmente en el mismo nivel, pero ha seguido colaborando de alguna forma, como venir y dar un tallerito puntual a la semana, que normalmente solemos funcionar en ese sentido... Y luego, alguna vez también de los estudiantes... mucha gente que conocen, compañeros o compañeras de estudio, les comentan y a veces también se suele acercar gente de este tipo: 'Mira, me ha comentado tal persona, que ha estado allí, y me ha propuesto... que le gusta lo que estaba haciendo, dónde estaba'... y se acercan. Aparte de que también hemos hecho cursos de voluntariado... el año pasado hicimos uno de mediadores sociales, y de ahí también surgió bastante. Y luego también tenemos cursos, que hacemos con la EA de aquí de Valencia... y con la escuela de animadores socioculturales colaboramos en varios cursos, normalmente al año hacemos uno o dos cursos con ellos, y también surge por ahí gente... de gente que hace los cursos: 'Oye, pues esto me gusta, ¿cómo podría colaborar? Puedo hacer nosequé...'. Normalmente, es así como se suelen presentar los voluntarios. (E06-B122)

Las prácticas acababan en Noviembre... a finales de Octubre o principios de Noviembre. Me ofertaron... nos ofertaron a todas el poder seguir de voluntarias... como habías empezado, el poder seguir de voluntarias. (E05-A342)

Los colaboradores constituyen un grupo muy importante en términos de dedicación laboral –numéricamente hay más colaboradores que trabajadores asalariados, pero la dedicación de cada uno de ellos es menor-, y ejercen sus tareas bajo la tutela de los educadores. Funcionalmente, pues, constituyen un grupo semicualificado –se les llama muchas veces “monitores” por contraposición a los “educadores” que trabajan en Espais- que comienza desarrollando tareas educativas bajo estrecha supervisión de los profesionales, y va ganando en autonomía –y, por consiguiente, en equiparación funcional- a medida que avanza su proceso de socialización y aprendizaje. Estructuralmente, en cambio, la diferencia con los educadores profesionales es grande: los colaboradores no son socios, no participan en las reuniones de equipo sino que tienen canales y espacios específicamente diseñados para ellos, y su poder de decisión es muy limitado. Los destinatarios parecen percibir claramente esta diferencia de estatus.

Es como se suele hacer siempre en la asociación: cuando se incorpora alguien nuevo, sí que se le deja hacer cosas, pero normalmente lo que son tutorías, el contacto, cómo se hace, cómo se trabaja... para que tengamos una pequeña formación para poder seguir haciéndolo. Y luego ya, cuando la persona entra directamente con más o menos control y sabe cómo tiene que hacerlo, ya se le va dejando hacer [...] Él está un poco aprendiendo y, una vez que ya le coge un poco las riendas, entonces ya lo lleva: sigue acompañándose por mí, pero en vez de ser yo... yo lo único que haré será observarlo para acompañarle, para darle esa seguridad, esa confianza... espero. Cuando ya se ve que perfectamente se puede desenvolver, directamente se deja a la persona ya asumir la competencia... o sea, compartirla. (E06-C31)

[Cuando se incorporó como estudiante en prácticas] Yo aquí ¿qué hice? Pues estar en apoyo... bueno, en principio en apoyo en básica y luego ya daba yo las clases. Vinimos aquí una compañera y yo, dos del cursillo. Estábamos en matemáticas en apoyo... bueno, yo estaba en matemáticas con EF y mi compañera estaba en FOL con EF. Al principio era apoyo y luego ya nosotras teníamos que preparar algunas sesiones y eso... (E05-A342)

[¿Los colaboradores conocen la vida asociativa?] Porque se la contamos, no porque participe. (E07-A148)

En la reunión de equipo [participan] todas las personas que estamos trabajando... bueno, las personas contratadas. Para los estudiantes y monitores ya hay unas reuniones específicas para tratar con ellos, trimestrales: hay tres reuniones a lo largo del año. Y luego hay tutorías: al principio, prácticamente todas las semanas, y luego se van alargando un poquito más. (E07-A64)

Yo he notado... Mira, yo te voy a hablar del año pasado y de este año. Yo el año pasado era voluntaria, el año pasado era estudiante en prácticas... era voluntaria. Los chavales del año pasado eran chavales de diecisiete, dieciocho años, y me hacían mogollón de caso... pero claro, te tenías que oír: ‘Joder, la MC, cómo está’... eso lo oías. Lo oías porque eras de prácticas, y además yo me daba cuenta porque yo estaba aquí más tiempo... pero de prácticas era mucha gente, y entonces: ‘¿Pero qué viene, chica o chico?’ ‘Chica’ ‘Puaaf, qué fea... o qué buena está’. Esas cosas se notan en... [...] Y estando de profe... que te digo que este año yo no sé si no lo pensarían o sí que lo pensaban, pero ya se lo callan. Tú ten en cuenta que a mí estos chavales de este año... la entrevista de inscripción ¿quién se la hizo? MC. La entrevista de luego... ya que estás matriculado, que haces otra entrevista más, ¿quién se la hizo? Yo. La básica ¿quién la ha dado? Yo. EF también, pero la mayoría yo. Todos los días viéndome aquí, entonces ya... (E05-B457)

A la base de la relación de Espais Oberts con los colaboradores hay una especie de “pacto de aprendizaje”: la entidad obtiene de ellos un trabajo semicualificado desarrollado en el marco de un compromiso responsable, y a cambio les proporciona una experiencia pre-profesional y una formación especializada.

[Cuando estaba de voluntaria] Estando aún en vacaciones, me llamó EF por teléfono para ver si podía dar cuando... nada más venir de vacaciones, si podía dar yo la clase de FOL, que la daba ella... para ver si la podía dar yo, por cosas que... Y yo digo: 'Pues perfecto'. Y nada, eran dos semanas que tuve que dar yo la clase de FOL. (E05-A354)

Tiene un tutor, y se revisa el programa que va a hacer en el centro. Y también a todos los estudiantes se les pide, aparte de hacer las prácticas, una programación de sus prácticas. Esa programación es la que va siendo un poco el eje vertebral de las tutorías: va revisando esa programación, y lo que luego es programación-memoria. Y, al mismo tiempo se van tratando temas que van surgiendo con los chavales, con cosas que se van encontrando... (E07-A66)

Acabé mis prácticas y la gente de Espais nos ofertaron a la gente voluntaria y la gente que habíamos hecho prácticas un curso de mediador social... (E05-A338)

Finalmente, la tercera categoría es la de los destinatarios. Éstos son adolescentes y jóvenes con perfil de fracaso escolar y riesgo social, sobre los cuales ejercen su acción educativa los profesionales y colaboradores de Espais. En el orden de grandeza de la entidad son los menores, puesto que “no saben” lo que les conviene, aunque son también quienes justifican la razón de ser de la misma. Sus estructuras de participación en la entidad son diferentes de las de los socios y las de los colaboradores.

La carencia de este tipo de hábitos. En la escuela no han funcionado porque no les ha motivado la escuela... o no sabemos muy bien cuál es la causa de todo, pero la cuestión es que no tienen unos hábitos cogidos. O tienen unos malos hábitos adquiridos, que es el de 'Me quedo hasta las tantas viendo la tele y me levanto cuando me viene', o 'Me voy por ahí con los amigos y me quedo hasta muy tarde'. Es más un hábito de levantarme tarde. La asistencia... 'Vengo cuando quiero'. O 'En clase no me lo tomo como un reto y voy a intentar llamar la atención'. Una serie de comportamientos que han ido aprendiendo o han ido haciendo en la escuela porque para ellos, en ese momento, tenían que responder así. Y, claro, de la noche a la mañana, por venir a un curso, no van a cambiar. Son cosas que hay que ir cambiando a lo largo de todo el proceso: ayudarles a madurar, a plantearse metas, a distinguir metas que son realistas de las que no lo son, metas que son a corto y metas que son a largo plazo... Eso no es cuestión de un área del curso, sino el trabajo del día a día. (E07-B68)

Es muy importante, porque no es relación profesor-alumno... aunque para ellos es profesor-alumno. Es decir: nosotros sabemos que es más, pero a los chavales no les damos la impresión desde el principio de que somos colegas... porque no. Eso hay que diferenciarlo siempre: si no, lo único que hacemos es confundir a los chavales. Tienen que tener muy claro que aquí somos unos educadores y ellos unos chavales que están aprendiendo y que se están formando. [...] Que vean que hay una atención especial, pero sin ser su colega. Eso también lo marcamos mucho entre nosotros, y nos trabajamos mucho ese tema. Porque es fácil caer en el colegueo, porque estás a gusto con los chavales. Hay quienes te caen peor, quienes te caen mejor... Hay una relación de que estás hablando con ellos mucho, salen temas y tal... pero sin olvidarnos que nosotros estamos como educadores, no somos sus amigos. Aunque sí que está la faceta de un poquito más de amistad, pero no amigos en el sentido... no. Tú tienes tus amigos y luego están los chavales (E07-B72)

Así pues, Espais Oberts no es una entidad de voluntariado, aunque en ella colaboren voluntarios, ni su lógica de justificación se aproxima a una “cultura de la gratuidad”. Sus integrantes fundamentales –los más “grandes” en el orden interno de la asociación- prestan sus servicios en régimen salarial; y, como veremos más adelante, la entidad les procura un nivel de retribución y unas garantías laborales que no son frecuentes en muchas asociaciones. En cuanto a los colaboradores, aunque la entidad no podría funcionar como lo hace sin la contribución de quienes prestan su trabajo en régimen no salarial, hay con ellos un pacto de intercambio basado en la cualificación profesional, y no en una lógica de la donación o de la solidaridad.

[Podrías dedicarte a esto mismo, pero no estar bien pagada] Claro, pero entonces no diría que estoy bien. Diría: 'Estoy a gusto haciendo lo que hago, pero veo que hay un cierto abuso, veo que...' (E05-B229)

No, no sustituyen al trabajador los de prácticas, pero... Nosotros, en Espais, en cualquiera de los centros, cualquier área que se vea en el aula... nosotros queremos dos personas dando clase, no una. Aunque diera clase yo, pero que esté una persona de apoyo. O cuando la de prácticas da la clase, porque es una de las cosas que tiene que hacer en las prácticas, o que ella ha decidido que quiere hacer en las prácticas, pues estoy yo de apoyo. Pero dos personas. Pues claro... si no hubiera gente de prácticas, dos personas en el aula en cada asignatura no podríamos ser. [...] Porque a nosotros nos gusta una enseñanza... la formación darla lo más individualizada posible, según sea cada uno. Aquí tienes sentados a quince chavales que te viene uno con primero de la ESO, y otro con tercero, y otro con sexto de primaria. Los niveles son totalmente dispares, y muy distintos. Entonces una persona... o sea, si tuviera que estar yo aquí sola con los que tienen un nivel así más alto, con el que prácticamente no sabe sumar llevando y con el que... El apoyo, el que haya dos personas, es muy importante por eso. (E05-B279)

¿Por qué Espais coge y a la gente que está en prácticas y de voluntaria les hace un curso de mediadora social, y se lo oferta a ellos? Pues porque es... yo creo también como una manera de agradecer el servicio que has podido prestar a Espais. Porque vale... a lo mejor, si estás de prácticas, tienes que hacerlas porque necesitas doce créditos para acabar la carrera. Pero, si estás de voluntario, no. Si estás de voluntario, es voluntario, como la palabra dice. Y el que se hagan cursos de formación interna y todo eso, pues yo creo que es... por supuesto para que la gente esté más formada, la gente que se dedica o que se quiere dedicar a todo este ámbito... pero también como una manera de 'Tú me has estado haciendo un servicio... por así decirlo, aunque no me gusta llamarlo así... y yo quiero hacer este curso, y la primera gente a la que se lo oferto es a la gente de prácticas y voluntarios'. Que la gente de prácticas y voluntarios no hubiera estado interesada o bien lo hubieran estado sólo seis o siete, pues ellos hubieran abierto el curso a más gente. Pero a lo primero... (E05-B299)

b) La formación como misión articuladora

La estructura funcional de Espais Oberts está compuesta por dos departamentos: el Departamento de Formación de Jóvenes y el Departamento de Formación de Formadores. El primero se ocupa de planificar el trabajo con los destinatarios, y el segundo el trabajo con los colaboradores. Por encima de ambos, el Centro de Análisis, Diagnóstico y Evaluación de las Necesidades (CADEN), se ocupa de detectar las necesidades de intervención con unos y otros y de proponer vías para abordarlas, que luego los departamentos formativos habrán de operacionalizar.

La misión de Espais Oberts es, pues, una misión formativa o educativa, pero a dos niveles diferentes: un nivel de formación profesionalizadora para los colaboradores, y un nivel de educación más "integral", preventiva y orientada a la inserción sociolaboral, para los destinatarios. En las reuniones periódicas de equipo se revisa el trabajo tanto con los primeros como con los segundos.

Tenemos reuniones de equipo todos los miércoles, todas las semanas... En esas reuniones se ve el día a día del PGS. O sea, el primer punto es 'PGS'. Y dentro del PGS hablas de chavales, hablas de chaval a chaval... [...] Se habla de qué tutorías... con qué chaval vamos a hacer tutoría, y quién se encarga de cada tutoría de cada chaval. Eso es lo que es en punto de 'PGS'. Luego, se habla del pre-taller, se habla de las estudiantes en prácticas... (E05-A492)

Hay una comisión de formación de formadores en la asociación, y es la que se dedica a ver todo lo que es la estructura del personal a nivel de monitores, estudiantes en prácticas y voluntarios, y luego también a nivel de formación. Se encarga de ver cada año qué se podía hacer, ver qué subvenciones pueden cubrir algunas cosas de las que se pueden hacer... y bueno, pues el tener el contacto con la facultad de Psicología, con Educación Social, con Trabajo Social y con los ciclos de grado medio para todo lo que es el tema de estudiantes en prácticas. Desde allí se organiza todo. (E07-A62)

Hay unos [cursos] básicos que son los de técnica de intervención, o de programación, que son sobre todo dirigidos a los estudiantes, las estudiantes y a los voluntarios. Y luego hay otros que vamos viendo sobre la marcha... (E07-A58)

Hicimos un curso más largo hace dos años, de Mediación Social de Voluntariado, que ése sí que duró mucho tiempo: ése fue una especie de master que hicimos. Y estuvo muy bien... estuvo muy, muy bien. La gente salió supercontenta. Porque es que era... eso que te contaba que yo que me encontré cuando terminé la carrera [...] Creo que era un poco así. Y le pusimos muchísimo cariño, y nos salió muy bien. Ese curso sí que fue desde Mayo hasta Noviembre, y eran bastantes tardes a la semana. Ahora mismo no te sabría decir... pero bastantes. [...] Ahí sí que tuvimos una subvención del Ministerio. Era el año del voluntariado, y claro... (E07-A72)

[Respecto a los jóvenes] Tiene más peso lo educativo. Lo formativo tiene importancia, porque no nos olvidamos que los estamos preparando para ser mecánicos o aprendices de mecánicos y para lo que es una empresa... y eso es real, van a una empresa a hacer prácticas. Entonces también tenemos unos objetivos de que ellos lleguen sabiendo unos mínimos... [...] Por eso te digo que sí que es importante la formación, pero lo que más valoramos, y nuestro proyecto de trabajo, va encaminado a lo que es educativo. (E07-B70)

Podría decirse, por tanto, que Espais Oberts no es sólo una asociación profesional, sino también una asociación “profesionalizadora”, que entiende como parte esencial de su misión y de su contribución cívica la formación de futuros profesionales que algún día serán agentes en el ámbito de la intervención social y la educación no formal. Aun cuando cierta instrucción a los colaboradores es imprescindible para que puedan desarrollar su rol funcional, y aun cuando los colaboradores constituyen la cantera principal para la renovación de la plantilla de Espais, ni los esfuerzos invertidos en la formación de los colaboradores ni los procedimientos –participativos y reflexivos- empleados en esta tarea se pueden explicar en términos estrictamente instrumentales, puesto que la entidad no llega a capitalizar en su favor todo este trabajo formativo.

En Espais Oberts ha sido muy importante siempre la formación de los profesionales y de las personas que están como estudiantes en prácticas y voluntarios. Ellos han organizado siempre dos, tres o cuatro cursos al año. Son cursos de corta duración: dos tardes, tres tardes. Y he participado asistiendo y como docente. Todos son relacionados con lo que hacemos nosotros aquí, porque es para que las personas que estamos trabajando tengamos mayor nivel de conocimiento. Bueno... los objetivos son varios: es el mayor nivel de conocimiento de lo que se está haciendo, la mayor preparación, y que también entre los distintos centros nos encontremos y haya también una conexión (E07-A52)

Yo te voy a contestar mi opinión, porque no sé exactamente por qué Espais invierte tanto tiempo en la gente de prácticas. [...] Yo creo que quieren que a la gente que esté aquí en prácticas aprender le sirva de algo. No que las prácticas sean, como me pasó a mí en el primer ciclo, en los primeros días en prácticas, que me hacían corregir tests. [...] En el primer ciclo de la carrera, en el prácticum, yo estuve en un gabinete psicopedagógico y a mí me hacían corregir tests. Claro, eso me pasó dos días, porque al tercero yo fui a hablar con mi tutor en la Facultad: ‘Yo que me den una plantilla y que tenga que hacer un fajo así de tests, y estar así de nueve a dos, pues... yo daré un servicio, pero es que las prácticas a mí me tienen que servir para aprender’. Y si a la gente que está aquí en prácticas le vale para aprender que no le gusta el ámbito de lo social, o no le gusta el ámbito de trabajar con los jóvenes, pues ya ha aprendido algo. Si lo que ha aprendido es: ‘Me encantan los PGS, o trabajar con este colectivo’, pues ya ha aprendido algo también. Entonces la formación yo creo que es por eso. (E05-B293)

c) Un modelo nítidamente profesional de la competencia

La concepción de la competencia que orienta la acción de la entidad y organiza sus prácticas responde a un modelo que podríamos calificar de “profesional”, por contraposición a la concepción más estrecha, heterónoma y centrada en la ejecución que traduce el término “técnico”. Los integrantes de Espais no se conciben a sí mismos como

técnicos de la acción social, meros ejecutores de reglas y procedimientos diseñados en otro lugar, o actores por cuenta ajena; se conciben como auténticos profesionales de la acción social, de modo que la reflexión y el análisis forman parte intrínseca de su trabajo –véase el CADEN, mencionado más arriba-, y la autonomía en cuanto al modo de desarrollarlo es un requisito imprescindible.

La profesionalidad es una cierta articulación de saberes teóricos y prácticos, así como una cierta experiencia de las relaciones entre teoría y práctica. Aun cuando Espais rechaza una concepción “academicista” de las competencias necesarias para el trabajo, eso no significa en absoluto que desprecie la teoría: más bien significa que la teoría ha de ser reelaborada en el ejercicio cotidiano, de tal modo que deje de ser academicista y se vuelva practicable.

Siempre te parece que no, que no tiene ningún contacto con la realidad lo que estás estudiando en la carrera. Pero luego sí que hay cosas que... yo me acuerdo que algún profesor lo decía: forma parte de tu bagaje, que está ahí y que lo vas utilizando. Directamente, conexión no había, no. Era todo como... es todo muy teórico, y a la facultad siempre se le ha criticado eso: que está alejada de la realidad. Pero sí que hay una teoría que luego te sirve para la práctica. Y sí que muchas cosas que sé que he estudiado me han servido. Me han servido y me he dado cuenta cuando, a lo mejor sin pensarlo, las he puesto en práctica. Y luego dices: 'Ah, bueno, pues ahora estoy haciendo...'. (E07-A30)

[Sobre su formación de posgrado] Luego vas viendo que, en muchas cosas, sí que tenían mucha relación [...] Era en el ámbito social, en el entorno social. Y se veía educación, se veía drogodependencia, asociacionismo y... a ver que recuerde... también lo que era motivación, autoestima [...] diferentes programas que podía haber para el desarrollo de las habilidades sociales y de la competencia: valores, dilemas morales... una serie de metodologías para trabajar con jóvenes. De hecho, nada más terminar el curso hicimos aquí... dentro de los cursillos que hacemos, PGS o TFILES, introducimos siempre algo nuestro... y trabajamos lo que eran valores, desarrollos de valores: hicimos un taller, y luego se ha ido aplicando en diferentes cursos. (E07-A46)

De hecho, todos los educadores que constituyen la base asociativa de Espais Oberts son titulados en disciplinas orientadas a la acción social y a la educación –Psicología, Pedagogía, Magisterio, etc.- con algún grado de experiencia en el ejercicio.

Porque aquí normalmente la gente va entrando conforme va terminando la carrera: Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, TASOC, etcétera... porque mayoritariamente, la gente que hay en la asociación somos o psicólogos, o pedagogos o pedagogas, algún trabajador social... y bueno, también se abre un poco a la Ingeniería Industrial, en su momento... o personal experto en automoción, en electricidad... (E06-B64)

Conoció a la asociación CP, que es de donde procede un poco todo esto y empezó a trabajar con el mundo éste de... digamos de colectivos desfavorecidos. [...] Desde ahí, pues luego derivaron aquí lo que es la entidad Espais Oberts y ellos empezaron a trabajar el tema de... digamos profesionales desde todo: psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales... donde vieron la necesidad de dar cobertura a un colectivo... pues el colectivo de riesgo... o digamos con carencia... [...] Vieron la necesidad y dijeron: 'Bueno, pues vamos a hacerlo'. Todos vienen derivados del CP, donde proponen y llevan su propio proyecto hasta que llega un momento que, por lo que sea, deciden formar su propia entidad. (E06-A4)

Sólo los maestros de formación específica en los talleres de inserción laboral o prelaboral escapan a este patrón, y para ellos se prevé cuidadosamente un proceso de formación que pueda subsanar estas carencias.

Y entonces surgió la necesidad de un profesor más para el tema de mecánica, aquí en CE, y entonces fue cuando... Yo no conocía este mundillo... bueno, sí lo conocía a través de mi hermano, porque hablábamos varias veces... y me empezó a captar un poco la atención. Entonces necesitaban... me hicieron una propuesta desde parte de la entidad con la que estoy actualmente, y empecé a trabajar.

Y sí que me estuve formando igualmente en cuanto a especialización docente y lo que es el tema de didáctica... y todo eso un poquito: lo que es los cursos que hacía la Conselleria, en este caso de especialización docente, donde hice cursos más o menos para tener un poco de recursos pedagógicos a la hora de trabajar con este tipo de chavales... en cuanto a preparación de clases, un poco cómo atajar... Y luego, desde la entidad me han ido formando lo que es un poco como educador social. Es decir, compañeros que tienen experiencia me han ido formando. Aparte he ido haciendo cursos internamente. Dentro de la propia asociación hacemos también cursos de reciclaje para el personal. Y ahí un poco ya ha sido donde he ido adquiriendo más lo que era el tema de educación, lo que era el educador. (E06-A4)

Cuando ya hice el curso de especialización docente, era porque mínimamente... la Conselleria no lo exige, pero sí era positivo. En la asociación sí que me lo pedían como algo mínimo [...] antes de entrar aquí. Había posibilidades... como había posibilidades de contratación, porque estaban pendientes por sí había una subvención, entonces en ese entremedio fue cuando hablamos y me dijo mi hermano: 'Pues estaría guay de que hicieras esto... porque así ya está por adelantado'. (E06-A234)

Dentro de la asociación otra cosa nueva que había para mí eran los cursos de formación interna, dentro de las propias asociaciones de todos los centros, que era un espacio que utilizábamos para formarnos interiormente a los formadores, y al mismo tiempo orientarlos... [...] Cursos de integración social, mediaciones con colectivos digamos... un poco relacionado con lo que estamos haciendo. [...] Teníamos estos cursos de formación interna donde nos formaban un poco en este sentido, en todo lo que es el ámbito social. (E06-B34)

Principalmente lo que he aprendido es que aquí somos educadores... aparte de que seamos mecánicos, lógicamente, por el Programa de Garantía Social... pero hemos hecho TFIes, hemos organizado campamentos... (E06-A268)

Y he descubierto que lo que realmente me gusta es esto. Entonces me está llevando hoy en día a plantearme, y seguramente que lo haga, el hacer la Educación Social. Porque realmente es lo que he visto... O sea, meterme como... hacer educador social, que es lo que realmente veo que me gusta. He descubierto este oficio... (E06-A4)

Un análisis de las relaciones que Espais Oberts mantiene con otras entidades refuerza la tesis de que su modelo de competencia es nítidamente profesional, con las connotaciones de simetría, bidireccionalidad y articulación entre teoría y práctica que esta concepción implica.

Espais cuida con esmero sus redes de colaboración con el sistema educativo en todos sus niveles –desde centros de FP a la Universidad-, a los que ofrece un espacio para las prácticas de sus alumnos, obteniendo de este modo el contingente de colaboradores que necesita para su funcionamiento cotidiano. Sin embargo, en esta relación de colaboración reclama un grado de autonomía considerable en cuanto a la selección de los estudiantes y a la programación de las prácticas. En el caso de la Universidad, además, la entidad está siempre atenta a las ofertas formativas que puedan ser útiles a su plantilla, y a la posibilidad de establecer relaciones de colaboración en la investigación, siempre en similar régimen de simetría.

Y luego hemos estado participando con vosotros, con la facultad de Pedagogía ya varios años con el tema éste de investigación, estando en el proceso... luego participamos también en algo de unas charlas que disteis desde la facultad, y también estuvimos allí... (E06-A268)

Alguna vez hemos pedido colaboraciones para dar alguna charla, o para algún tema específico que se hable. Y bueno... todos los cursos son gratuitos para la gente que viene, y también las colaboraciones que pedimos son voluntarias. Pues igual que a veces vamos nosotros a otros sitios a dar alguna charla o alguna ponencia o algo... hacemos un poquito intercambio en ese sentido. (E07-A60)

En el caso de las empresas, la relación de Espais con las mismas tiene dos fases. En un primer momento, se hace un contacto que permita detectar cuáles son las competencias

exigidas para la inserción laboral. En función de esta información, Espais elabora la programación de sus módulos formativos y de los periodos de prácticas de los jóvenes. En un segundo momento, Espais vuelve a las empresas para solicitar de ellas puestos de prácticas para los destinatarios de sus programas. Pero, en esta negociación, la entidad se esfuerza por dejar muy claro que el periodo de prácticas es un periodo formativo, con lo cual el centro de gravedad y el control del proceso debe quedar en manos de la asociación.

Y hacemos un poquito ahí la conexión, como te he dicho, con el tejido empresarial... donde también tenemos relaciones, porque en su momento nos sentamos para negociar o asesorarnos en qué formación podemos dar a los chavales, para que el posible contrato del chaval... saber qué tipo de contrato le harían al chaval, lo mínimo que necesitaría saber para contratarlo... porque lo que intentamos no solamente es formación mecánica y ya está. No, no, luego también nos preocupamos... [...] Esos contactos los hicimos en su momento para adaptar lo que es la currícula modular del curso. (E06-A274)

Hacemos la visita, el contacto que se hace con la empresa: se explica un poco qué entidad, qué finalidad de curso que llevamos a cabo, la relación que 'esperamos', entre comillas, de la empresa. Y primero pediremos visitarla... visitarla para conocerla, para que la vean los chavales del Programa de Garantía Social. [...] Y elaboramos el plan tutorial, donde nosotros les hacemos ver de que entiendan que no solamente es que los chavales van y les tienen que dar algo al chaval, sino que necesitan un tiempo: no son igual de la producción que tiene esa persona que dedica la tutoría con el chaval, que está asesorándolo, no está rindiendo al mismo nivel. Que tiene que explicarle cómo lo hace, sentarse más tranquilo, explicarle, y dejarle luego al chaval que se involucre en ese proceso también de hacer. Al principio cuesta más o menos... pero también les estamos capacitando para el día de mañana contratar de una profesión. (E06-C97)

En sus relaciones con la administración pública resulta patente con especial claridad que los integrantes de Espais no se conciben a sí mismos como meros técnicos ejecutores, sino que consideran que tienen “bastante que enseñarle” a la administración, y reclaman en consecuencia un estatus de simetría y una amplia autonomía, no sólo en cuanto a la ejecución del trabajo técnico, sino también en cuanto a la orientación y las prioridades del mismo.

Nosotros, por ejemplo, decidimos qué es lo que queremos hacer, y luego nos aprovechamos de lo que la administración nos ofrece. (E07-A234)

Por ejemplo, nos propusieron en su momento hacer, con lo que éramos, no la libertad vigilada, sino los trabajos a la comunidad... porque hay una especie de pequeños delitos y, como no eran de suficiente gravedad para meterlos internos en un sitio, se proponía hacer un trabajo... [...] Decidimos que no, la mayoría pensamos que no, porque era como ser como policías, y en nuestra labor no nos gusta ser policías, ni tener control de nada. (E06-B78)

Las relaciones, en este caso, con la administración [...] Eso a mí sí que me cuesta, porque a veces respondería a lo mejor no de la forma más correcta... decir: '¡Me cago en la mar! Pero si esto, lo que estamos haciendo, con lo que llevamos a cabo, viendo los resultados... no sé, ¿qué más queréis? Y aún encima nos estáis cortando los vuelos por todos lados'. Como, por ejemplo, el tema del aula de escolarización externa: hay chavales que están en la calle, y están delinquiendo, y no poder trabajar con ese tipo de chavales porque la administración no quiere, cuando incluso tenemos el proyecto... Largas y largas, y no te escuchan. Eso es un poco lo que más, entre comillas, 'me quemar'... (E06-C91)

d) Un capital profesional especializado: la educación no formal

La profesionalidad que articula una entidad como Espais Oberts, y que constituye su principal “capital”, se ha desarrollado en un ámbito específico: el de la educación no formal. Los educadores de Espais Oberts son expertos en el campo de la intervención socioeducativa fuera del sistema escolar, y éste es el ámbito en que concentran sus esfuerzos. Además, este capital profesional especializado es, desde el punto de vista de

Espais, lo que constituye su principal valor diferencial: asociaciones como Espais Oberts son necesarias, por encima de todo, porque nadie sabe más que ellas de educación no formal, ni desarrolla mejor que ellas este tipo de trabajo.

[El papel de las asociaciones, en comparación con otros agentes sociales] Es muy importante [...] De proximidad a los problemas. Y más que... bueno, las asociaciones pueden especializarse en algún ámbito, y entonces conocen más de lleno la problemática a la que se dedican. Creo que son muy importantes. Que luego se les dé valor, o se les dé más o menos cobertura en el Estado, es otra cosa... pero sí que son importantes (E07-A154)

Me atrae muchísimo trabajar con jóvenes, me gusta muchísimo, pero me gusta como se hace aquí. En otros sitios, creo que me sería... ahora me costaría más, porque yo he encontrado una forma de trabajar que me parece muy buena. Sé que en otros sitios se trabaja de otra forma, pero... (E07-A388)

[Qué es lo que más le gusta de Espais Oberts] Cómo se trabaja con ese colectivo. Se puede trabajar de muchas maneras. PGS se hacen en muchos sitios, centros de día hay un montón... nosotros tenemos CDA, pero también tienen centros de día el ayuntamiento, varios ayuntamientos. La función de los centros de día para todos es la misma... o los PGS: te lo dicen desde Consellería y para todos es lo mismo. Todo está de la manera que lo abordes. Y eso es lo que me gusta a mí de Espais: cómo trabaja con los chavales... porque toca todos los ámbitos. O sea, la formación o la intervención con esos chavales, o lo que sea... Porque en el PGS se supone que es formación, pero para nosotros también es intervención. [...] Eso a Espais es lo que más le interesa: el cómo intervenir con esas personas... pero desde todos los ámbitos, no desde sólo desde el formativo, también desde el social y desde el familiar y desde... O sea, lo que se llama una educación integral. (E05-B116)

Me gusta que no haya un currículum estricto, que dejen a las entidades la posibilidad de adaptarse a cada grupo. Eso a lo mejor se perderá, ya veremos cómo se regula todo... pero yo eso lo veo positivo. (E07-B140)

Ellos [Espais Oberts] tenían la idea y tenían bibliografía: el método Lipman, distintos métodos que... Pero yo todo eso me tuve que pillar los libros y la bibliografía... (E05-A330)

La especificidad de la educación no formal hace que la administración pública no sea el tipo de estructura más adecuada para realizar este trabajo, y que los espacios asociativos “no institucionales” puedan desarrollarlo con mayor grado de competencia. En el fondo, aunque el Estado pueda poner en práctica iniciativas de educación no formal, entidades como Espais, si están dotadas de conocimientos y recursos suficientes, siempre lo harán mejor, porque lo no formal está reñido con la lógica burocrática y poco ágil que rige en la administración y se impone a sus actuaciones. Tal vez incluso la educación en general, con las implicaciones que acarrea de personalización y proximidad humana, se lleva mal con la rigidez y la impersonalidad de la lógica administrativa.

La educación reglada, como está hecha, para mí no funciona. Pero no por culpa de... yo no me voy a ir a contestar: ‘Es que son chavales que tienen familia desestructurada...’. No. Porque hay chavales, sin familia desestructurada y con un poder económico normal, que han abandonado la ESO y no han querido seguir estudiando, y llevan boicoteando la clase del profesor desde los doce años... que conozco a chavales así. Para mí ya es más un problema de que no funciona el cómo está planteada, planificada, organizada... lo que es la enseñanza secundaria, sobre todo. En la primaria no me voy a meter, pero la secundaria sí. A todo eso se une luego las problemáticas propias y personales de cada uno. Pero que no es que está habiendo fracaso escolar en secundaria y que todo el fracaso escolar es de familias desestructuradas... Es que si eso fuera así dirías: ‘Pues puede ser’. Si ves que un punto en común es ése, pues puedes decir: ‘Puede que esto sea una de las raíces del problema’. Pero es que no es así. El fracaso escolar hoy en día, dejarse la ESO hoy en día, se la dejan chavales que tienen padre y madre perfectamente... (E05-B569)

[Si no hubiera entidades no lucrativas en este campo] Pues habrá chavales que no estarán en Iniciación Profesional, que estarán en el parque y que estarán por ahí haciendo sus cosas. Porque, si siguen en el marco escolar, en el marco de los institutos, es más de lo mismo. Son los mismos profesores en diferentes aulas. Y los chavales no quieren estar allí. No va a resultar. (E07-B156)

Esta especialización profesional en un campo que se ha desarrollado con posterioridad y en contraste al de la educación formal otorga a Espais una conciencia de innovación y vanguardia que está muy presente en la descripción del trabajo que realizan. La creatividad se considera fundamental, y educar de forma diferente a como lo hacen los establecimientos reglados se convierte en la evidencia fundamental de competencia profesional.

El primer día que entré a clase ya me encantó. Porque no era... no era la clase de matemáticas que yo había estado en EGB, o la clase de matemáticas del instituto... no era esa clase de matemáticas. Ya no por el contenido que dabas... todo: cómo se daba, la metodología que se utilizaba, cómo se impartía la clase, cómo se participaba... todo. Ya veía yo que era totalmente distinto. (E05-A344)

Se puede transmitir de muchas maneras: de manera rollera, de manera magistral, de manera tal... pero la metodología que utiliza MG es la misma que utilizamos nosotros: utilizamos metodología participativa, en grupo. O sea, utilizamos una metodología que es para todas las áreas. Entonces, MG eso lo hace exactamente igual. (E05-B499)

Yo a lo mejor les estoy dando la división y están haciendo un crucigrama, o una sopa de letras, un autodefinido. Sí que utilizamos mucho eso, para que no vean que es el típico problema de... Y luego tenemos tele y vídeo. El vídeo también lo solemos utilizar según para qué... y las transparencias. Y luego mucha dinámica... mucha dinámica como lo que hay ahí, que son los escudos de la autoestima y la confianza que tiene uno en sí mismo, que en cada huequecito dice 'Hecho más importante en tu vida desde que naciste', y cada uno pone... Y eso a lo mejor era para trabajar... eso era en el taller monográfico de drogas... para trabajar el concepto que tiene uno de sí, metimos cosas así. Luego mucho con dinámicas también. Y mi explicación siempre cinco minutos, nunca más de cinco minutos. Lo que tenga que explicar me las tengo que idear como sea, pero no estar ahí mucho rato... ahí delante explicándoles yo algo. (E05-B549)

e) La objetividad como garantía del interés general

La profesionalidad, por tanto, articula el orden de grandeza que rige en el interior de Espais Oberts, y constituye su activo fundamental en sus relaciones con el exterior. Pero en Espais la profesionalidad no sólo se valora porque es un requisito imprescindible de la eficacia, principio de equivalencia en el mundo industrial. En Espais la consideración que se otorga a la profesionalidad rebasa los límites del mundo industrial para instituirse en principio de legitimación de la acción cívica. De este modo, la objetividad que sólo pueden aportar los profesionales expertos, aquellos que conocen en profundidad la dinámica de la realidad, se convierte en garantía necesaria del bien común y el interés general.

[El papel de las asociaciones] Es muy importante, porque yo creo que es un poco quien hace de conciencia del Estado, digamos... Y luego también que estamos muy cercanos a determinados sectores que desde el ámbito más... [...] De proximidad a los problemas. Y más que... bueno, las asociaciones pueden especializarse en algún ámbito, y entonces conocen más de lleno la problemática a la que se dedican. Creo que son muy importantes. (E07-A154)

En el discurso de Espais Oberts, el conocimiento experto no se encuentra al mismo nivel que otras modalidades de conocimiento o expresión, como las que se derivan de la intuición o la ideología. El conocimiento experto tiene una neutralidad y un rigor que lo hacen intrínsecamente superior a otros y lo colocan a salvo de los intereses particularistas que, en definitiva, acaban contaminando las lógicas restantes.

El papel que deben ejercer los profesionales, por tanto, trasciende la ejecución competente y autónoma de ciertas tareas, para convertirse en un papel de control de las desviaciones del interés general. Diríamos que los profesionales expertos de Espais no sólo

han de educar a los colaboradores y a los destinatarios, sino que también han de “educar” al Estado cuando los particularismos partidistas alejan sus iniciativas del interés general, como han de “educar” a la población general, incapaz de advertir cuándo sus intereses particulares actúan en detrimento del bien común.

Y el tiempo, muchas veces, también son reuniones con la administración, o con organismos públicos donde tienes que estar ahí inculcando qué es tu trabajo, con qué tipo de chavales trabajas, con qué dinero hay, tu preocupación social... un poco negociando eso... (E06-B44)

Lo que peor es las relaciones, en este caso, con la administración: que estés por ejemplo con un técnico, y le estás hablando y le estás concienciando, y ver la respuesta que tienen. (E06-C91)

En este marco, la función de “concienciación social” que Espais, en tanto que asociación, pueda atribuirse respecto a la población general es bastante limitada, y en ningún caso adquiere tintes de activación de reivindicaciones legítimas, o de respaldo a la adopción de determinadas iniciativas de acción política. La labor de concienciación que Espais ejerce en los entornos locales en que se inserta –y que, en cualquier caso, es francamente secundaria en la vida de la asociación- tiene siempre la connotación de “lo razonable”: por ejemplo, hacer ver a la gente que la prevención es la única estrategia viable para el bien de todos –también de aquellos que sospechan de tener un centro con jóvenes conflictivos en su vecindario- y para el logro de la cohesión social; o bien educar a la población general en aquello que los sociólogos saben desde hace mucho: que la desviación social y el fracaso escolar no son culpas personales, sino productos del funcionamiento de los sistemas sociales.

También nos hemos acercado a la gente de la calle, digamos ya propiamente los vecinos: que nos conozcan, les hemos planteado algún tipo de cositas también, porque hemos tenido ciertas dificultades... (E06-A272)

Poco a poco nos hemos ido introduciendo en el barrio, nos han conocido. Porque al principio éramos como pequeños... personas o bichitos raros dentro del barrio. No sabían todavía qué es lo que hacemos, hasta que ya poco a poco nos hemos asentado, hemos ido abriendo los lazos con los vecinos, con todo el barrio... Y ahora ya nos conocen como recurso, saben lo que hacemos, incluso están de acuerdo en lo que hacemos... [...] y nos animan a seguir en este sentido. Porque ya ven que el trabajo que hacemos quiere decir que estamos quitando gente de la calle que pueda ser en su día un posible delincuente, o que esté metido en una vida un poco... (E06-A70)

Sea cual sea el argumento particular, en Espais Oberts “concienciar” significa revelar a ojos ignorantes, o cegados por intereses particulares ilegítimos, lo que es manifiesto para cualquier mirada un poco instruida y un poco objetiva.

En este mismo sentido, resultan muy significativas las críticas que Espais dirige a la administración pública. Puede que ésta sea la única de todas las entidades analizadas en la que no se encuentra un discurso verdaderamente crítico –que puede estar más o menos articulado en las otras asociaciones- contra el Estado-administrador. Las críticas que Espais dirige a la administración estatal son básicamente dos, y las dos apuntan a desviaciones ilegítimas de la lógica de la administración pública.

La primera de ellas es que el Estado no atiende a la verdaderamente importante, sino a lo que resulta rentable en términos electorales. En otras palabras, es una crítica a la contaminación y perversión que la lógica de opinión ejerce sobre la lógica cívico-industrial del Estado administrador.

De hecho, las políticas parecen que no estén dirigiéndose ahora a este sector del ámbito social, de Bienestar social. [...] Hay otras cosas que son más llamativas a nivel electoralista: suelen ser construcción... temas que llamen más la atención a nivel de... (E07-A164)

La segunda crítica es que el Estado no se ocupa de desarrollar acciones eficaces, sino que tiende a promover muchas iniciativas sin ninguna utilidad real –entre otras cosas porque carecen de la dotación de recursos necesaria para funcionar con eficacia-. En términos de nuestra perspectiva de análisis, es una crítica a la perversión inducida por la lógica conexionista, que sustituye los principios de eficacia o interés general por un principio de actividad, considerando la actividad valiosa en sí misma con independencia de su orientación o sus resultados.

Lo que son subvenciones hacia lo social se están reduciendo. En cantidad y... en número quizás no tanto, más en cantidad. [...] O sea, que se pueda decir que 'Estamos haciendo cosas', para que eso quede dicho. 'Subvención para no sé qué, para no sé cuántos'... vale, pues está ahí, es verdad, la están dando. Pero no aumentan los presupuestos. Al contrario, en muchos casos se reducen. (E07-A174)

En definitiva, Espais Oberts no exhibe un discurso anti-administrado que cuestione los principios de compromiso cívico-industrial en que se asienta el Estado administrador. Bien al contrario, su crítica se dirige a la intervención de lógicas ajenas a este compromiso que pervierten la acción administradora del Estado. Pero esto, aunque infrecuente en el seno del ámbito asociativo, no resulta extraño si consideramos simplemente de nuevo el título de este apartado: “la objetividad profesional como garantía del interés general” es una descripción de la lógica que inspira la acción de Espais, pero sería perfectamente aplicable también a la racionalidad en que se asienta el Estado providencialista. El Estado-administrador se fundó en una alianza entre los políticos y los expertos, inaugurando un modo de proceder por el cual una “buena” decisión política había de fundamentarse en la neutralidad del conocimiento experto. Fruto de esta convicción, el aparato del Estado se llenó de profesionales y técnicos, esenciales para el adecuado desarrollo de la acción política (Rose, 1997). La centralidad que Espais concede a la profesionalidad en el desarrollo de la acción social está en perfecta sintonía con esta legitimación básica del Estado-administrador, luego no resulta extraño que no se encuentre un discurso anti-administrado. En lo que Espais sí discrepa del Estado providencialista es en que la administración pública pueda o deba capitalizar toda la profesionalidad necesaria para el adecuado desarrollo de la acción cívica. Pero eso es materia de otro apartado.

3.3.2. Un civismo apolítico: la necesaria independencia

La orientación marcadamente profesional que caracteriza la aproximación de Espais Oberts a su trabajo no significa que la sociedad externa a la organización no constituya una referencia importante de su práctica laboral, ni mucho menos. Al contrario, los integrantes de Espais conciben su trabajo en el contexto de la asociación como una auténtica contribución cívica; de hecho, para la mayoría de ellos este trabajo constituye la principal contribución cívica en sus vidas, y esta asociación su principal plataforma de participación ciudadana.

Uno de nuestros principios también ha sido la persona, el chaval. Hablo del chaval porque yo trabajo más con chavales... pero si trabajamos en Picassent, pues con los reclusos... con los que se trabaje. Él es el principal. Entonces, el hacer las cosas lo mejor posible para que esa persona pueda mejorar su vida, eso digamos que sería la eficacia. Luego, para llegar a eso, hay una serie de... preparar bien las clases, tener una atención personalizada con el chaval, conseguir fondos que financien todo esto... Pero todo va hacia eso, ése es el objetivo último: si conseguimos que esa persona pueda mejorar en algo su vida, ésa es la eficacia de nuestro trabajo. (E07-B120)

[Qué caracteriza a un buen profesional] Una persona implicada. Implicada en su trabajo, en el ámbito de lo social, que viviese esto como algo importante... no como un puesto de trabajo, sino como un acto social también que es. Un acto social no es la palabra... pero como que su intervención va a repercutir en la vida de personas... que no estoy haciendo un trabajo simple, sino que voy a influir mucho en la vida de los demás. [...] Y claro, que tenga unos valores sociales... (E07-B136)

Y, más que para mí, el beneficio de que yo me implique en mi jornada, haga más horas de las que me tocan, las horas extras... me satisface el que estoy haciendo algo útil por otras personas. (E06-B44)

Estuve en SOS Racisme colaborando una temporada también... pero bueno, en una forma... La verdad es que mi mayor trabajo ha sido aquí, siendo la colaboración mayor. Y luego... en SOS Racisme estuve. Pero luego, a nivel asociativo, ni asociación de vecinos ni ninguna otra cosa ya... Me encontré con esto, me gustó, y aquí he dedicado mi mayor tiempo. (E07-A150)

Pero, sin duda, esa centralidad de lo profesional conforma el carácter de la contribución cívica que se hace desde Espais, dando lugar a un estilo y un discurso que hemos calificado como “civismo apolítico”.

[¿Qué aporta Espais a la sociedad?] Pues aporta todo su trabajo, lo que hace con los jóvenes. La salida que les está dando a muchos jóvenes que, año tras año, están viniendo a nuestros centros. Y que a lo mejor un año los casos que cuentas no son para salir en periódicos... pero sí que, año tras año, se va trabajando con chavales que van saliendo de situaciones muy difíciles y que van encaminando sus vidas. No es que digas que el cien por cien de los jóvenes que pasan por Espais se encausa, no... El cien por cien no, pero un porcentaje alto sí que encuentra una vía de inserción. (E07-A284)

a) Neutralidad frente a partidismo

Se diría que, para los integrantes de Espais Oberts, los términos “cívico” y “político” no tienen idéntico significado. Se diría, incluso, que “político” es un término que hay que emplear con cuidado para no provocar malentendidos.

[No sé cómo lo has llamado: política interna, o algo así...] Sí, la política... bueno, 'la política' es un decir: es la forma... (E06-A293)

Lo político, en el discurso de Espais, se identifica con lo ideológico y con lo partidista. El juego político implica una dinámica de reivindicación y satisfacción de los intereses particulares de los cargos o de los partidos que los respaldan que es percibida y sancionada como ilegítima por los integrantes de la asociación. La esfera de lo cívico, o de la acción social, en cambio, requiere imparcialidad a la hora de valorar el interés general, y esa imparcialidad se asocia a la neutralidad ideológica.

Hay una diferencia. Por las asociaciones que conozco... hay de todo tipo, sí, pero lo que me gusta dentro de la asociación de Espais Oberts, por ejemplo, es que no hay ningún partido político que nos gobierne, nada más que el que tenemos en el gobierno, y tenemos que negociar con él: hoy es el Partido Popular, en su momento fue el PSOE, a partir del futuro no sabremos quien será. Pero no hay nadie donde llevemos una línea muy... o sea, somos un poco como apolíticos. Hay asociaciones donde hay partidos políticos, están muy politizadas. Hay otras donde está la Iglesia detrás, lo cual pues... yo particularmente no tengo nada en contra de la Iglesia, pero tampoco simpatizo mucho con ella... Hablas con otras entidades, y siempre hay una orden religiosa detrás, o hay un partido político. (E06-B46)

No se trata sólo de que la seducción del poder contamine y pervierta la búsqueda del bien común que debería orientar la acción política: es la propia adhesión a una doctrina o ideología determinada la que interfiere con la neutralidad requerida para valorar el interés general sin dar cabida a particularismos encubiertos. Por eso “todos los partidos políticos son iguales”, con independencia del contenido concreto de su programa, como lo son también todas aquellas entidades o instituciones que se asientan en un cierto cuerpo doctrinal: todos ellos carecen de la imparcialidad necesaria para mirar por el bien de todos. Y, frente a ellos, de nuevo sólo la objetividad de los profesionales independientes permanece como garantía.

b) Una definición inclusiva del interés general

El interés general, para los integrantes de Espais, no se identifica con el interés mayoritario. Esta equivalencia es sólo un error en el que incurre con frecuencia el aparato político, que depende de la ratificación electoral. El interés general, o el bien común, es el bien de todos: y, por tanto, incluye necesariamente la preocupación por el bienestar de las minorías excluidas a las que el Estado, por su propia dinámica, tiende a ignorar.

Pero entre el Estado, que sólo atiende a las mayorías que lo sustentan, y las entidades “doctrinales”, que sólo se ocupan de “los suyos”⁸⁰, la voz y las necesidades de estas minorías excluidas sólo pueden encontrar eco en asociaciones independientes y desprovistas de intereses particulares. Espais Oberts, desde la neutralidad que le confiere su objetividad profesional y su independencia estructural, asume como misión prioritaria la reivindicación de las necesidades de aquellos que quedan fuera debido a la parcialidad de los restantes actores sociales.

En los ayuntamientos muchas veces hacen selecciones muy duras para entrar, y no siempre entran los chavales que más lo necesitan, sino los que mejor están. Yo no digo en todos, pero sí que en muchos ocurre así: de hecho, a todas las Escuelas-Taller y Casas de Oficio es complicadísimo entrar. (E07-B158)

[Lo que aportan diferencialmente las asociaciones] Intentar llegar a aquellos colectivos que no recogen el resto de instituciones. Nuestro criterio de entrada de los chavales es a los que tengan mayor necesidad y ese criterio no se establece en todos los sitios, y al final es ese chaval que no encaja. (E07-B160)

Jóvenes en exclusión... o sea, en riesgo de exclusión social mayoritariamente. Es decir, que por ejemplo, aquí... yo que hice todas las entrevistas para el PGS de los chavales que están este año... te vienen un montón de chavales. Luego, de esos chavales, los que tú más necesidades ves, pues somos los que nosotros cogemos y los que trabajamos. (E05-A406)

[Los criterios de selección de los destinatarios] No, se pueden resumir. Es más o menos lo que te he dicho: como trabajamos con el colectivo que te he dicho antes, pues... criterios de selección dentro del

⁸⁰ Es significativo, a este respecto, el conflicto que relata uno de los miembros de Espais Oberts con una organización sindical, en un momento en que recurrió a ella porque necesitaba asesoría laboral: su indignación y su crítica se deben a que el sindicato se consideraba una entidad destinada a servir el interés de sus afiliados, y no una entidad de servicio público.

Lo único es que no llegué a afiliarme... o sea, no me he afiliado a ningún sindicato, todavía sigo sin estar afiliado. ¿Por qué? Pues por muy sencillas razones... también influenciado por lo que me ha pasado a mí... [...] Y luego también he visto un poco la tendencia de los sindicatos, y no comparto esa política. No comparto esa política [...] Con lo cual, no comparto ese tipo de ayuda: ‘Si no pagas, no me muevo’. Es como el slogan que tienen de que a todo trabajador defienden... No, a muchos trabajadores, que son los que os pagan... a los demás no. No me parece bien. (E06-A262)

ámbito familiar: si los dos padres trabajan, menos puntuación que si no trabaja ninguno de los dos. Nosotros damos más puntuación al chaval que ni su padre ni su madre trabaja que al que trabajan los dos o al que trabaja uno. Si no trabajan los dos, a lo mejor es un tres, si trabaja uno es un dos y si trabaja el otro es un uno. Y el nivel que tienen de la ESO también: un chaval que tiene tercero de ESO tiene menos puntuación que el que tiene sexto de primaria. [...] Vienen de muchas partes... Ah, eso es también uno de los criterios: por ejemplo, si te vienen de libertades vigiladas ese chaval tiene un tres... tiene más puntos que el que viene de un IES. (E05-A432)

c) La independencia como condición indispensable

En el marco de esta lógica, la independencia se convierte, para Espais, en una obsesión y en la condición sine qua non de la legitimidad de su actuación. Y podremos comprobar cómo toda la organización interna de Espais está diseñada para preservar su independencia estructural.

La independencia implica, en primer lugar, independencia del aparato político. Y esto supone tanto mantener la neutralidad ideológica como resistirse a la instrumentalización administrativa. Hay un esfuerzo muy significativo en todo el discurso de Espais por dejar claro que la asociación no se deja “manipular” por ningún partido político, ni tampoco por las prioridades e intereses –con frecuencia ilegítimos– de la administración pública.

[¿A veces las entidades asociativas pueden estar haciéndole el juego a la administración?] No, si te entiendo... porque entras dentro de lo que ellos quieren que se haga, porque están sus directrices ahí... y ellos, la administración, decide lo que ese año, o esa temporada o lo que sea, quiere llevar para adelante. En cierto modo sí que estás ahí... pero también está uno cómo se lo plantee. Nosotros, por ejemplo, decidimos qué es lo que queremos hacer, y luego nos aprovechamos de lo que la administración nos ofrece. Después depende... hay gente que va con paracaídas: que este año es drogas, pues a drogas; que este año no sé qué, pues a no sé cuántos. Eso ya depende de cada uno cómo se lo plantee. (E07-A234)

Pero la independencia estructural también requiere independencia de patrocinadores privados o “socios capitalistas” que pudieran desviar la acción de la entidad hacia la satisfacción de intereses particulares.

Todo subvención. Ya te digo que no somos una entidad con un gran número de socios, nosotros es mayoritariamente de subvenciones... y algún donativo. Pero subvenciones... el noventa y nueve por cien son subvenciones. (E07-A160)

Aquí lo buscamos... sí que tenemos nuestros socios, pero no nos interesa que venga ningún socio capitalista, y nos reviente nuestra forma, nuestra filosofía, nuestra forma de entender lo que es la asociación. (E06-B54)

Espais no tiene nadie... alguien que no tiene nada que ver con esto, que de repente ‘Oye, yo quiero ser socio’... pues no. No, Espais es gente implicada y que conozca lo que es la asociación. A lo mejor otro tipo de asociaciones sí que funcionan: ‘Oye, yo soy socia, o yo te pago tal, o yo soy patrocinador, o yo...’ Espais eso no... no, no quiere eso. (E05-B255)

Finalmente, la orientación al interés general también requiere la independencia de intereses locales y localistas: Espais Oberts se inscribe en determinados entornos locales porque ha de tener sedes físicas, pero procura evitar un arraigo excesivo en ellos que reduciría su amplitud de miras. Por este motivo, sus tres centros están ubicados en tres lugares distintos de la ciudad, alejados entre sí, y la actuación que se desarrolla desde ellos elude un criterio territorial.

[¿Qué tipo de relación tenéis con el entorno?] La relación, como te decía antes, es a nivel de chavales, por derivación. Nosotros nos ponemos en contacto periódicamente con residencias, colegios, centros municipales, con asociaciones... [¿De por aquí?] De toda Valencia. Y también de Burjassot y de Paterna, porque son muy cercanos. Informamos de lo que estamos haciendo, de lo que vamos a llevar a cabo, con objeto de que haya una derivación de usuarios, y luego que haya un seguimiento de esos chicos y de esas chicas. (E07-A370)

No necesariamente. Los chavales que vienen al centro vienen de todas partes de Valencia. Incluso este año nos vienen de pueblos, como por ejemplo este año tenemos un chaval de Massanassa, otro chaval que viene de Puzol y otro chaval de Aldaya... bueno, en este caso, dos chavales de Aldaya. Y de Alboraya también nos vienen, lo que pasa que hay más cercanía. O sea, que sí, que normalmente conocemos el barrio... Antes mayoritariamente... o donde normalmente la mayoría de la gente viene es de Nazaret... de la zona Malvarrosa, de la Cruz Cubierta, de zona de Tres Forques, algunos también nos han venido de Paterna... de aquí también, porque poco a poco nos hemos ido introduciendo en el barrio, nos han conocido. (E06-A70)

¿De dónde vienen? Vienen de muchas partes... [...] Pero, normalmente, de IES... por lo que he visto de todos los años, son de IES, de Conselleria, de libertades vigiladas... [...] De centros municipales de servicios sociales muchos, mucha gente también... sobre todo de Campanar, porque nosotros pertenecemos a la Taula... en las mesas de solidaridad estamos en la de Campanar. Pero bueno, que también nos vienen de Cruz Cubierta o de... Tenemos un chaval de Massanassa, de Aldaia... tenemos chavales de todas partes, porque este PGS en Valencia es el único que hay de mecánico de vehículos ligeros. Entonces vienen de todas partes: IES, centros municipales, Conselleria, libertades vigiladas... y luego de las colonias de chavales que están... ya no que están en libertad vigilada, sino que ya están cumpliendo en Godella o en las colonias. Muchos de esos chavales, que a lo mejor están en régimen semiabierto o abierto, ¿qué hacen? Vienen aquí de ocho a dos, al curso, y luego se van allí a comer, duermen allí, y al día siguiente... con esos chavales también mucho. Y más o menos ésos. (E05-A438)

d) La restricción del acceso a la base asociativa

Todo el poder de decisión de Espais Oberts está concentrado en la asamblea de socios: si la entidad ha de ser independiente, es la composición de la asamblea de socios la que ha de garantizar esa independencia.

La solución que Espais adopta para preservar la independencia de su base asociativa es la de regular con firmeza el acceso a la condición de socio de la entidad, de una forma muy restrictiva. El resultado final de este dispositivo es que la asamblea de socios de Espais está constituida casi exclusivamente por trabajadores de la entidad, que tienen un grado de implicación y de identificación con la misma muy considerable.

No somos una asociación macro. O sea, no tendemos a que se apunte mucha gente por tener muchos socios. Es más una asociación en la que la gente que esté, los socios, sean socios implicados. No sólo con la cuota, sino implicados con el trabajo del día a día. El ser socio se valora a ese nivel. Igual que hay asociaciones que tienen otra política de que vamos a hacer socios, y tenemos unos socios que son, a lo mejor, más de trabajo, y otros socios que son simplemente de que les mandamos un calendario todos los años y eso... (E07-A148)

Aproximadamente treinta y cinco o cuarenta, una cosa así en volumen de socios. Porque sí que ha habido... ha venido gente que ha intentado entrar, pero antes estaba un poco más difícil... Habían los problemas que habían surgido en otras entidades, donde había llegado gente, han llegado empresas ya que empezaban a aportar un capital importante, y entonces se han cargado toda la junta... no la junta directiva que había en su momento, sino que, como ha sido el que más ha aportado capitalmente, pues ha empezado a formar su propia asociación. Y por ese temor que había, es por lo que nosotros, desde Espais, pusimos una especie de filtro para... En ese sentido, muchos socios, en su momento, lo vimos muy tupido... demasiado tupido, como si no pudiera entrar nadie. Luego sí que poco a poco... (E06-B56)

Pues ahora un número exacto no te sé decir, pero seremos unos veinticinco o así, a nivel de pie del cañón. Y luego sí que hay más socios... pero socios, digamos, colaboradores. Hacemos socios digamos 'honoríficos' a las personas que colaboran con nosotros: las empresas que acogen a los chicos que tenemos en prácticas y todo eso. [...] Que no pagan una cuota de socio... digamos que es a ese nivel.

Y luego está el socio numerario... creo que se llama así, no lo sé exactamente... que es el socio que paga cuota y el que está al pie del cañón... que es el mismo, en nuestro caso. [...] Trabajadores y personas que han estado muy vinculadas a la entidad. Que igual ahora mismo no están trabajando, que trabajaron... o que a lo mejor no han trabajado nunca, pero sí que han estado siempre con un vínculo importante. [...] Los otros serían socios... es que no sé exactamente cómo llamarlos... porque socio-socio, a nivel de toma de decisiones, no. Es un socio... como en las fallas el fallero de honor, o algo así: personas que están colaborando con nosotros, nos están ayudando... (E07-A248)

La restricción del acceso a la base asociativa afecta incluso a los contratados recientes, ya que la incorporación a la vida asociativa se va produciendo de modo paralelo a la socialización en la entidad: sólo cuando llevan uno o dos años trabajando en Espais, y han asimilado suficientemente el espíritu y el modo de hacer de la asociación, se les propone integrarse como socios.

Y, en cambio, ha habido gente que ha estado contratada y no son socios, ni se les obliga a ser socios. El transcurso de cuando una persona entra en la asociación, como trabajador, y lleva un par de años, pues se les propone... al año o por ahí se les propone si quiere ser socio, pero no se le obliga. Lo propone el equipo educativo del centro en concreto. Luego se manda a los demás centros, al consejo de gestión... (E06-B60)

[¿Todos los trabajadores son socios?] Sí. Bueno, todos... ahora mismo todos no lo son, porque se deja pasar un tiempo para que se madure antes de decidir si quiere ser socio. Normalmente, cuando ya se lleva un año, se propone a la persona que está trabajando si quiere ser socio. (E07-A318)

A mí me lo ofrecieron ahora, cuando tuvimos el PGA en Marzo. A mí y a B, de TF, que había entrado en Enero del año pasado... y yo en Abril, o sea, prácticamente a la vez... nos ofrecieron lo de ser socias. No te hacen el contrato y ya eres socia, no. (E05-B359)

En consecuencia, Espais Oberts cuenta con una base asociativa reducida y muy homogénea: todos son profesionales de la educación no formal, todos son –o han sido– trabajadores asalariados de la entidad, todos han estado sometidos durante al menos tres años⁸¹ a un intenso proceso de socialización organizacional en la asociación, la mayoría comparten una franja de edad⁸² y una trayectoria laboral similar...

En esas condiciones, la unidad de criterio y la unidad de acción en la entidad resulta un objetivo accesible, por más que siempre haya discrepancias y que cada uno sea “hijo de su padre y de su madre”. Por grande que fuera la disparidad de sus orígenes, lo cierto es que todos comparten las mismas condiciones de trabajo en la actualidad y que, para la inmensa mayoría de ellos, Espais es prácticamente la única experiencia laboral relevante en su trayectoria profesional.

Yo entiendo que, en entidades que tengan un gran número de asociados, la política tiene que ser distinta... porque no se pueden tomar decisiones del día a día, a nivel asociativo, con la asamblea de socios todas las semanas. En este caso es distinto, porque los que somos socios somos trabajadores, y los que son socios y no son trabajadores han sido trabajadores o están muy, muy implicados. Entonces es muy distinto. Sí que está muy cohesionado, pero también es por la peculiaridad de nuestra asociación. Una asociación con trescientos, o quinientos mil asociados, es muy distinto. No puede funcionar igual. (E07-A326)

Normalmente la gente que trabaja en Espais es gente que ha estado aquí en prácticas o voluntaria, no es un currículum de éstos que te llega fuera de la calle. ¿Por qué? Porque Espais en ese aspecto tiene muchos recursos humanos, tiene mucha gente que o por prácticas o por voluntariado está... han

⁸¹ Un par de años como asalariados y, en los casos de incorporación rápida, al menos uno previo como voluntario o estudiante en prácticas.

⁸² La inmensa mayoría de los trabajadores-socios de Espais Oberts se encuentran entre los veinticinco y los cuarenta años de edad.

pasado por aquí. Entonces... la mayoría de los trabajadores de Espais hemos estado aquí en prácticas... en prácticas, de voluntarios, de algo. (E05-A458)

La unidad de acción que se ve favorecida por la homogeneidad de la base asociativa tiene una ventaja evidente para una entidad como Espais: le permite satisfacer un cierto “imperativo de coherencia” al cual le aboca su lógica. La profesionalidad que reina en Espais se asienta en la convicción de que hay “mejores formas” de hacer las cosas que otras; esa convicción y esa búsqueda del “mejor modo” de desarrollar su trabajo se verían muy perjudicados si, en el interior de la entidad, cada uno hiciera las cosas a su manera. Además, para una entidad que basa su legitimidad en su objetividad profesional, la coherencia de actuación de cara al exterior es una condición importante de prestigio y reputación.

Lo que sí que intentamos es todos llevar una misma línea, en todo. O sea... somos centros independientes, pero dependientes. No cada uno hace su gestión, sino que todos hacemos la misma gestión... con la peculiaridad de cada programa, por supuesto. (E07-A266)

Y la misma respuesta la vas a tener en CE, o en el CDA... aunque tengamos cada uno un sitio, pero trabajamos igualmente en cada uno de los centros. (E06-B78)

La metodología que utiliza MG es la misma que utilizamos nosotros: utilizamos metodología participativa, en grupo. O sea, utilizamos una metodología que es para todas las áreas. Entonces, MG eso lo hace exactamente igual. (E05-B499)

La homogeneidad de su base asociativa, pues, le facilita a Espais esa coherencia que contribuye a su credibilidad. El problema que se plantea es más bien cómo preservar la coherencia y unidad de actuación sin perder la riqueza que la diversidad de aptitudes, estilos y cualificaciones de sus miembros puede aportar. De esta cuestión nos ocuparemos en el apartado siguiente.

3.3.3. Una ética de la corresponsabilidad

La vida asociativa de Espais Oberts es muy intensa. La búsqueda, articulación y puesta en práctica de modos de coordinación entre los trabajadores-socios consume casi tanto tiempo y esfuerzo como el trabajo directo de cada uno de ellos con los destinatarios.

[El sobreesfuerzo de los socios-contratados] Sí, bueno... eso entra también en lo que es la vida en una asociación. Tú ya entras y sabes lo que es eso. Una asociación no es... vamos, un convenio laboral, no. Una asociación no es un trabajo. Una asociación es algo más. Porque, si fuera un trabajo, te estarías dando de golpes todos los días, porque nadie hace las horas que pone en su contrato, y tampoco nadie cuenta esas horas como horas extras, ni el trabajo que a lo mejor haces tú en tu casa... no. Pero que entra dentro de lo que es una asociación, y tú eliges que quieres hacer eso. Si no, sí que sería una frustración constante. Entonces... por una parte sí que es un esfuerzo, porque desde luego es un esfuerzo, eso es innegable. Pero que es algo que tú eliges: tú sabes en donde te has metido. (E07-A202)

Pero todo este esfuerzo no es vano, sino que se revela como una auténtica inversión: la inversión necesaria para convertir las aptitudes y las energías individuales en verdadera acción colectiva, generando así una dinámica de corresponsabilidad respecto al trabajo y a la asociación que garantiza una implicación máxima de todos sus integrantes.

El trabajo es de todos y lo sacamos en grupo, lo procuramos sacar entre todos. (E06-A304)

Claro, hay presidente... un compañero nuestro es el presidente. Es el presidente, luego está la secretaria... hay una junta directiva. Yo no soy de la junta directiva, acabo de entrar. Hay una junta directiva y tal pero... para el papel. La decisión que toma el presidente de la asociación no vale más que la que tome yo, o la que toma MG. (E05-B177)

a) La cohesión fundamentada en la negociación

La relación entre los miembros de Espais se articula, de manera muy fundamental, en torno al trabajo que comparten. Son compañeros y colegas antes que amigos, y la densidad de sus intercambios cognitivo-funcionales supera a la de sus intercambios afectivos –aunque no excluye estos últimos, sino que más bien los refuerza-.

En realidad, la “cultura relacional”⁸³ que impera en Espais Oberts se ajusta como un guante a la que Sainsaulieu (1997) describió como “modelo de negociación”, especialmente frecuente y característico entre los profesionales –por contraposición tanto a los obreros como a los mandos-. Es una forma de coordinación y sociabilidad que se caracteriza por la gran riqueza cognitiva y afectiva de las relaciones interpersonales; por el rechazo de toda autoridad impuesta y la importancia de una vida colectiva de tipo democrático –es decir, que acepte las diferencias y el debate productivo entre mayoría y minorías-; y por la elección de sus líderes en función de su capacidad de ayudar a expresarse y a funcionar democráticamente al grupo. Este tipo de cultura relacional valora la solidaridad, pero también la diferencia y la experiencia de grupo. La profesión en todas sus vertientes domina en la escala de valores, con sus valores asociados de autonomía, de independencia, de control de sí y de los otros. Mediante el trabajo se actualizan también los valores del debate colectivo, del acuerdo y de la democracia (Sainsaulieu, 1997).

Esto es exactamente lo que sucede en Espais: la coordinación funcional, la evaluación y el debate en torno al trabajo ocupan un lugar central en las relaciones entre sus miembros, hasta el punto de que casi hay que esforzarse por “cuidar” explícitamente otras dimensiones y otros espacios posibles de la relación personal, con el fin de evitar que la relación se reduzca a un conjunto de intercambios funcionales, perdiendo el potencial de cohesión que tiene el compañerismo.

Es también labor importante la de coordinación y apoyo entre las personas que estamos. Yo creo que es lo más importante de una asociación, las personas que la forman. Si no nos cuidamos entre nosotros, esto se va... [...] El ambiente que se vive es bueno. Y además, estamos también ahora con el tema éste de cuidarlo. Hemos tenido temporadas en las que nos hemos distanciado a lo mejor un poquito más, porque te metes en lo que es tu centro y pum, pum, pum... y no nos vemos tanto a nivel asociativo. Y ahora mismo estamos en el momento de ‘Vamos a ver si quedamos más, si hacemos por tener alguna comida o algo’... para cuidar ese tema. (E07-A216)

Intentamos cuidarnos porque sabemos que puede pasar esto... entonces, estamos al tanto. Un poco nos cuidamos entre nosotros: que si algún compañero ve que te estás metiendo mucha caña, entonces: ‘Oye, vamos a ver: creo que no llegamos a todo, vamos a replantearnos’. O intentar que ‘Yo ahora voy más libre con ciertas cosas, yo cojo esto, déjate esa subvención, ya la hago yo’. (E07-B90)

Igual que nosotros siempre nos solicitamos ayuda, si alguna vez vamos hasta arriba: ‘Oye, que necesito...’ Y los compañeros y compañeras me echan una mano, igual que en su momento, cuando necesitan ellos, pues también. Nos solicitamos un poco... lo hacemos entre todos. (E06-A302)

⁸³ El término “cultura relacional” designa los comportamientos de ajuste dentro de un colectivo; esto es, el tipo de relaciones que se instaura en el seno de un grupo de trabajo y las normas de comportamiento que se construyen. Estas normas regulan las relaciones y actitudes del trabajador hacia cuestiones tales como la autoridad o el grupo (Francfort, Osty, Sainsaulieu y Uhalde, 1995).

Sin embargo, sería difícil que la relación entre los socios de Espais se volviera meramente instrumental, porque se pasan el día hablando entre ellos. El diálogo y el debate continuos tienen una centralidad enorme en la vida asociativa de Espais: ya no es que la discusión y la exposición del propio punto de vista se toleren, es que se alientan y se estimulan. Y, en este proceso de confrontación de perspectivas y de negociación entre las distintas posturas, se garantiza que las capacidades, las ideas y los saberes de todos y cada uno salgan a la superficie, queden expuestos, y por consiguiente puedan aprovecharse en beneficio de la acción conjunta.

Los socios nos solemos reunir bastante... bueno, bastante... sí, bastante. Porque la mayoría de los socios somos los trabajadores, entonces en el mínimo momento que surja cualquier novedad dentro de la asociación con motivos... cuando salió la reforma, lo que te he dicho, de la ley del menor, y ahora la reforma de la LOGSE... [...] Pero también para decir si nosotros sí o no... o sea, gestión de la asociación: para decir hacia qué rumbo vamos a seguir, cómo nos va a afectar eso a Espais, si vamos a dejar entrar o no vamos a dejar entrar, si nosotros no vamos a trabajar con ese tipo de gente... (E06-B76)

Asambleas de socios hay una mínima al año, que nos lo estructura así la ley, pero normalmente nos solemos juntar, los que quieren, tres o cuatro veces... que, a veces, al año se juntan diez veces o más. Y luego, las reuniones de trabajadores, hemos hecho bastantes a lo largo del año... en cuanto surge cualquier tema de este... pero ya no es que venga un organismo y diga... ni tiene que ser un coordinador del centro o coordinadora del centro, o un miembro de la junta directiva el que organice eso: puede ser cualquier trabajador, que diga 'Oye, mira...'. Hacemos primero una llamada por teléfono: 'Oye, que ha salido tal cosa, y yo no lo veo bien. Quisiera hablarlo con todo el mundo, y ver qué opinamos, y a ver qué decisión vamos a tomar'. Entonces ya se organiza el día y quedamos para debatir... (E06-B78)

Y debates sobre tipos de cosas... porque luego empiezan a llegar que si medidas judiciales por parte de los chavales, sobre la libertad vigilada... ahí somos como los mosqueteros, todos lo debatimos todo. (E06-B42)

Igual con el tema de la libertad vigilada en su momento, cuando surgió: ¿vamos a coger a gente que venga a hacer la libertad vigilada? ¿cuántas plazas vamos a tener en cada uno de nuestros centros? Si era que sí o que no, todo eso se debatió para dar una respuesta. [...] En esas cosas sí que nos solemos reunir... a lo mejor no convocamos asamblea de socios, pero sí hacemos reunión de trabajadores. (E06-B78)

El proceder de Espais Oberts, decíamos antes, se sustenta en la convicción de que hay modos de hacer, o de abordar el trabajo, que son objetivamente mejores que otros. Pero también se sustenta en la convicción de que el "mejor modo" no es patrimonio de ningún individuo, sino que se halla en la convergencia y en la articulación intersubjetiva. En Espais se cree seriamente que los resultados del trabajo en equipo son cualitativamente superiores a los resultados del trabajo individual, y por eso las aptitudes para la negociación y el intercambio de puntos de vista se consideran centrales a la hora de evaluar el potencial de competencia profesional de un candidato.

[Qué se valora para contratar a alguien] Lo que miramos ahora mismo: el potencial. Porque experiencia no tenía en coordinación... pero lo que valoramos es una persona que pueda llegar a ser... que esté implicada, que pueda funcionar. [...] El pensar que, cuando ha estado, ha sido una persona responsable, que ha respondido bien, que se ha relacionado bien con los chavales... no sé, me imagino que todas esas cosas. También es muy importante ver que a nivel asociación funcione también: no solamente como trabajador, sino que sea alguien que pueda aportar a lo que es una asociación. Y también el que se pueda llevar más o menos bien con la gente. Eso es muy importante para cualquier empresa, y más para una asociación en la que las decisiones se toman por consenso de forma asamblearia. Eso es fundamental. Creo que, más que ser una persona supercualificada, con una experiencia grandísima y tal, es el ver que posiblemente... porque ahí también te la juegas siempre...

podría llegar a cuajar bien en este tipo de entidad. [...] Se valora que sea una persona inquieta, que esté que esté metida en algún tipo de asociación, que le guste... Pero yo también me refería, sobre todo, a nivel de cómo es la asociación, nuestra asociación en particular: nuestra vida asociativa, en la toma de decisiones... Una persona que esté dispuesta a que las decisiones se tomen a nivel asambleario, que esté dispuesta a llegar a un consenso. (E07-A128)

Una persona que esté abierta al consenso, que esté abierta a la coordinación, a la colaboración, al hablar las cosas, al discutir. Porque todo lo hacemos hablando, entonces tiene que ser una persona que esté dispuesta a llegar a puntos de acuerdo y a trabajar en equipo. [...] Las habilidades de comunicación son importantes: tiene que relacionarse con el equipo y luego con los chavales. (E07-B136)

No se trata, pues, solamente de la necesidad de ponerse de acuerdo en ciertos puntos comunes. En Espais el proceso de negociación que conduce al acuerdo es tan importante o más que el acuerdo mismo, porque es el que permite construir conjuntamente los mejores procedimientos de trabajo y las mejores soluciones a los problemas, optimizando la creatividad de cada uno y la diversidad de todos.

En este contexto, la articulación de un sistema representativo o de mecanismos de decisión basados en mayorías se considera disfuncional: ese tipo de dispositivos acallan voces que, pese a ser minoritarias, son interesantes y aprovechables. De ahí que, en todas las decisiones que han de tomarse en Espais, se busque siempre el consenso.

Aquí las decisiones normalmente las hacemos por consenso: consensuamos, y, si no, vamos alternando alternativas hasta que llegamos a un acuerdo todo el mundo para todos estar... no decir 'Me doy por derrotado', o 'El otro es el vencido', sino ser todos partícipes. (E06-B42)

Es difícil, yo dentro de este mundo veo que es difícil... porque somos mucha gente, claro, y es muy difícil de que no nos hagan a cada uno sus propios ideales, sus propias cosas, sus formas de llevarlas... Nos complicamos, creo, mucho la vida... pero está muy bien, porque enriquece mucho a la gente que está... (E06-B92)

Cuando hay posturas muy diferentes, entonces llegar a un consenso es muy difícil. Entonces, a base de mucha negociación, muchas horas y mucha reunión, finalmente llegas a una decisión, a una solución que más o menos satisfaga a todos. Más o menos... porque claro, no es la decisión ni que unos quieren ni que los otros, pero intentas llegar a un punto en el que todos salgan ganando algo y perdiendo un poco también. (E07-A270)

Aquí ha habido más talento negociador, de mucho dialogar... cuando las cosas ya las hemos visto y ha llegado un momento, un punto, donde se discrepaba muchísimo, aplazarlo, estudiarlo en cada uno de los equipos, adquirir un compromiso de revisar, de ver y hacer un poco de intentar flexibilizar en ese punto donde se chocaba tanto. (E06-B112)

El consenso, una vez se alcanza, es fuente de legitimidad: todos se sienten comprometidos con una solución que han contribuido a perfilar y que han suscrito. A partir de ese momento, la decisión consensuada, sea sobre procedimientos de trabajo o sea sobre el funcionamiento de la asociación, se convierte en regla que homogeneiza y hace previsible el funcionamiento. Pero es una regla autogenerada, no impuesta; y, en consecuencia, no se vive como conflictiva o perjudicial para la propia autonomía e iniciativa.

La comunidad de profesionales de Espais Oberts, pues, funciona en base a un sistema de autorregulación colectiva, y logra su cohesión precisamente en base a la negociación continua. Es curioso observar cómo una versión atemperada de este modelo de negociación se promueve también en los espacios de decisión y participación que

corresponden a los destinatarios; rebajada, claro está, en función de su posición de menores en este orden de grandeza.

Nosotros eso lo tenemos distribuido por el taller. A la hora de funcionar, hay una forma muy sencilla: hacemos grupos de trabajo. Para enseñarles a trabajar en equipo más que por otra cosa, más que... por hacerlos trabajar en equipo. (E06-C47)

Y luego, lógicamente, se hace un ejercicio... un ejercicio o una ficha de conocimientos, para ver qué conocimientos se han plasmado y si hay que reforzarlos. Se corrige en común: no se corrige profesor aparte, sino que hacemos una puesta en común y se corrige ahí. Nosotros hacemos también para que se corrijan unos a otros en vez de que... Y ellos van participando, van saliendo a la pizarra... que muchas veces son un poco tímidos, no salen. Así vas un poco entrando y les vas haciendo entrar en dinámicas que ellos mismos sin darse cuenta... porque si lo haces más obligado no entran, pero si lo haces un poco que ni se dan cuenta, poco a poco van entrando y les haces entrar en ese tipo de dinámica. (E06-C59)

Todas las semanas nosotros tenemos una asamblea con los chavales. Entonces tú los lunes cuelgas la hoja, se pone ahí la fecha y eso dura para toda la semana. El viernes se quita y se lee lo que se pone ahí. Ahí puede escribir cualquier persona: es decir, que ahí escriben los chavales, escribimos los educadores y escribimos los monitores, lo que es la gente de prácticas... Siempre decimos que no es para jugar, no es para 'Crítico a no sé quién porque no me gusta su jersey'. No, es para cosas que hayan pasado: son para felicitar a alguien, si tienes que felicitar, para criticar a alguien... siempre crítica constructiva: es decir, eso de 'Crítico a no sé quién porque es tonto'... pues no, eso no. Y 'Propongo'... pues cualquier propuesta: desde 'Propongo que fulanita en clase de tal esté más callado', hasta 'Propongo irnos de visita a no sé qué sitio'. Entonces se coge la hoja y se lee. Normalmente uno dice: 'Yo leo el felicitó'. Otro lee el 'Crítico' y otro lee el 'Propongo'... (E05-B423)

b) El personalismo carismático y la jerarquización industrial: dos peligros contrapuestos

Una entidad que es a la vez asociación y establecimiento laboral, y que depende hasta tal punto de la negociación para preservar la cohesión interna, afronta siempre el riesgo de la desestabilización de ese equilibrio frágil. Para Espais las asimetrías de poder son un peligro a evitar, sean del tipo que sean. Y, entre las asimetrías de poder posibles, Espais es especialmente sensible a dos: el personalismo carismático y la jerarquización industrial.

Espais Oberts es un espacio laboral que se postula como algo más que un espacio laboral: el trabajo que en la asociación se desarrolla apunta a un referente cívico que lo trasciende. Además, la entidad funciona en base a una forma de coordinación basada en la persuasión. Cualquiera de estas dos características hace especialmente probable la aparición de liderazgos inspirados: personas carismáticas, capaces de alentar el entusiasmo necesario para dar un sentido trascendente al trabajo cotidiano, y capaces también de seducir voluntades por medio de la persuasión. Pero la interferencia de una lógica inspirada de este tipo destruiría la ética de la corresponsabilidad y el compromiso de todos que permite a Espais funcionar como lo hace; como destruiría también, seguramente, la neutralidad doctrinal o ideológica que la legítima de cara al exterior. Por eso la decisión por consenso se convierte, en esta entidad, en garantía también contra este tipo de personalismos.

¿Conflicto? Pues mira... donde más conflicto ha surgido ha sido por el abuso de poder. Ha sido donde ha habido un conflicto interno y ha sido bastante... bueno, bastante grande. Pues sí, ha habido ahí negociaciones muy duras, y muy tensas. (E06-B108)

Es otra cosa que también me gusta, que no hay una persona que, aunque sea el presidente o presidenta de la asociación, es el que pincha, corta y hace todo. Sino que aquí la decisión la tenemos todos... (E06-B42)

Como te comentaba antes, hay gente que tiene su cierto peso... mínimamente, pero cierto peso. Pero no es que quiera llevar... digamos que lleve las riendas de la asociación... [...] O, por ejemplo, la gente que en su momento fundó la asociación tiene bastante peso. Porque lleva sobre sus espaldas muchísimos años de experiencia, de haber estado en diferentes sitios... donde ha estado en momentos donde ha ido la cosa muy bien, y ha habido momentos que ha ido muy mal... Luego, pues lo que tu dices: tiene carisma de emprender, o la facilidad de hablar, la facilidad de convencer a la gente, o... claro que los hay. Claro que los hay, pero no es realmente que se deje... influenciar demasiado. Sí que en sus momentos ha habido, y los hubo más acentuados antes de llegar yo a la asociación. Esto lo digo porque yo no tengo... o sea, sé lo que me han comentado, pero la persona que era ni la conozco, ni sé quién es. Bueno, la conozco de fotos, porque lógicamente hay fotos, y sabes el nombre, pero no conoces a la persona directamente. Pues que sí que ha habido y que ha tenido ese carisma... Incluso ha habido alguna persona que ha querido... decidir, y ser la persona que hace todo. Por ese motivo se juntó, en su momento, la junta directiva, asamblea de socios, etcétera... y a esa persona se le dijo que se marchara... o se marchó él, o algo así, no sé exactamente como fue. Pero sí que se habló y se dijo que no, porque no se tenía en cuenta a la demás gente, solamente era su forma de hacer, se deshacía y hacía sin la demás gente saber nada... Y entonces fue donde se estructuró todo esto, y sí que no recae todo el peso en una persona. (E06-B90)

Y sí que ha habido momentos, por lo que tú has dicho, de gente con su carisma, pues que ha habido conflictos, le han podido tirar las cosas... pero luego ha habido otra persona que también tiene su peso, mucho de peso dentro de la asociación, por su carisma, y ha sido quien ha puesto el punto de cordura: 'Hombre, esto lo estamos quitando del sitio. Si lo podemos hacer así, si lo podemos...' Entonces, también ha habido... Está bien, y vemos que ha servido mucho el tema de esto, de que funcionemos de forma asamblearia. Eso hace mucho, porque no puede coger uno la fuerza... a lo mejor puede tenerla, pero se encuentra con tres, cuatro personas. Y la otra gente no... tiene otro diferente. (E06-B92)

El otro peligro que acecha a Espais Oberts es el de la jerarquización industrial: en un colectivo tan articulado en torno al trabajo, acabar funcionando como una fábrica en vez de como una comunidad profesional, o acabar priorizando estrechos criterios de productividad inmediata, son riesgos bastante cercanos. Sin embargo, una jerarquización funcional limitaría la autonomía necesaria para el trabajo profesional, desaprovecharía el potencial de los subordinados y perjudicaría seriamente la responsabilidad individual. Por eso en Espais se pasó de tener "directores" a tener "coordinadores" en los centros, y por eso intentar que la jerarquía "se diluya" es un objetivo que se persigue activamente.

El concepto que yo tenía a mi llegada aquí era como una empresa más, porque había igualmente el coordinador... antiguamente eran los directores, ahora eran coordinadores o coordinadoras... y el equipo que había estaba formado por director, coordinador o coordinadora... Y luego también veía que participaban directamente y activamente en las clases... en específica no, más en lo que era la compensatoria o la básica... y en actividades del centro, porque, aparte, entonces se daba graduado escolar también en este centro... Y ahí fue donde a mí se me resquebrajó un poco la estructura de lo que yo tenía como empresa o como asociación, y vi que aquí se hacía un poco de todo... era un concepto muy diferente a lo que había hasta el momento. [...] Ya digo, mi concepto cambió rápido... porque yo pensaba, nada más llegar, sin tener información, que era una empresa normal y corriente, con su director, sus profesores, muy diferenciado. Luego ya, cuando a lo largo... pues, no sé, en los primeros quince días de mi estancia en el centro vi que no era así. (E06-B20)

Y entonces fue cuando yo vi el apoyo de las personas del equipo educativo: en esos momentos el coordinador era X, también estaba Y, y también estaba Z. Y vi que no acababa... que era diferente, pero no había una diferenciación: participaban... tenían sus chavales, pero, como te he dicho, participaban... no es que había una diferencia muy grande, sino sólo en el tema de lo que llevábamos cada uno. [...] Jefe no había... o sea, no había... estaba la figura del coordinador, pero no... Eso fue lo que a mí me impactó, donde yo dije: 'Esto no es una empresa normal. ¿Qué pasa aquí? Esto es muy raro, es una forma de funcionamiento muy extraña para mí'. [...] No hay ninguna diferencia... por eso de hablar, ya el empezar ni hablando de usted, y directamente 'A mí no me llames de usted, llámame de tú'. (E06-B24)

[En comparación con otras entidades] Y ves, y dices: 'Ostras, pues sí que hay unos escalafones burocráticos... de decir 'Pues yo soy aquí el que manda más, y hacéis lo que yo diga, y lo que se

hace... y tú límitate, y me parece muy bien, Pepito, tu opinión, pero aquí se trabaja así. Si te parece bien, y si no te vas fuera'... [...] Aquí no, aquí puedes expresarte. Incluso, a veces, te expresas, y a lo mejor no es lo que piensan tus compañeros. Pero no hay nadie que te abuchee: al contrario, te explica o te razona lo que tú acabas de decir, su teoría o lo que él piensa que es mejor... Y es lo que tú ves, no porque te quieran decir 'Esto es así', y te lo impongan, y haya una imposición desde arriba. (E06-B46)

Lo que tenemos son diferentes puestos de responsabilidad... digamos jerárquicamente, como jefe, no. Aunque fuera, en el mundo exterior, como empresa dijéramos, serían jefes. Estamos ahí. Sí tenemos nuestra cabeza visible como todos, tenemos nuestra junta directiva, nuestra cantidad de socios, tenemos en cada centro nuestro coordinador... antes eran directores o directoras, hoy en día son coordinadores o coordinadoras. Y luego también tenemos, dentro de cada uno de nuestros... en este caso, en el Programa de Garantía Social, tenemos una coordinadora. Pero que no necesariamente la coordinadora es la que tiene que estar encima de mí para saber que me tengo que preparar la clase o hacer nosequé, sino a nivel informativo: yo sé perfectamente qué es lo que tengo que hacer, hasta dónde y cómo me administro mi tiempo para hacerlo. (E06-A298)

Y en ese sentido es donde vi que el concepto, ya no solamente por el trabajo que yo hacía, sino el concepto totalmente de empresa que yo tenía, no era así. Había cambiado mucho, yo veía una cercanía muy grande, muy grande: no veía diferencia entre mí, el profesor de taller, o el educador o educadora, al coordinador... No había tanta diferencia, yo veía que era igual. Lo único que este compañero era el que coordinaba, y llevaba las responsabilidades de coordinar el centro, y ya está. Pero no es que ése fuera el jefe, el que me daba las órdenes, el que tenía que hacer nosequé, como marcarme los objetivos... (E06-B32)

O sea, que sí que... digamos a nivel burocrático... hay más cargos de más responsabilidad, pero no quiere decir... la responsabilidad aquí es compartida. O sea, no es la coordinadora la que tiene la responsabilidad de todo, sino... Sí que tenemos esos cargos, porque a nivel administrativo debemos de tenerlos: el vicepresidente, el que es el coordinador, el que es educador... a nivel, digamos, de puertas hacia fuera. Pero dentro no... todos somos iguales. Ahora, yo qué sé... si mi compañera la coordinadora o si alguno se ha equivocado, ha fallado, no ha terminado el trabajo por lo que sea o se le ha pasado, yo me considero igualmente de responsable que la coordinadora. No sólo la coordinadora o la persona es el responsable, es que un poco... es labor de todos. (E06-A300)

[La posición de coordinadora, ¿es una posición jerárquica?] Intentamos que no lo sea. Es el objetivo. [...] Por ejemplo, en el centro acaba de entrar un nuevo compañero... entonces, al principio, hasta que te acostumbras a esa realidad, siempre hay la tendencia a pensar que... aunque lo hablemos mucho y eso. Pero sí que intentamos que eso se diluya. [...] Por eso tanta reunión, tanto... Le damos mucha importancia al tema de la comunicación, de tenernos todos informados sobre todo. Intentamos que se diluya. (E07-A314)

El resultado de tanto esfuerzo invertido en contrarrestar los posibles personalismos y en diluir las jerarquías funcionales es un espacio en el que nadie manda, pero todos obedecen.

c) Una ética inscrita en dispositivos reglamentarios

Las palabras son importantísimas. Las palabras fundamentan la cohesión y la solidaridad en una entidad como Espais Oberts. Pero las palabras se las lleva el viento. Y en Espais no se deja nada a la improvisación o a la espontaneidad.

[El proceso de ir sintiendo que uno forma parte de esto, ¿es algo espontáneo?] No, no creo, no. Espontáneo y natural hay muy pocas cosas. Sí que lo que puede haber de espontáneo y natural es encontrar una estructura que cuadre con tu forma de ver las cosas: eso ayuda a que sea espontáneo y natural. Pero luego también lo que te decía: se cuida a las personas, se cuida que todo el mundo tenga el mismo nivel de conocimiento en todas las cosas. Eso te hace sentirte importante dentro del proceso. Se cuida, dentro de la política de personal que llevamos, que todos somos iguales, todos tenemos la misma valoración a nivel económico incluso. Eso hace que digas 'Soy una pieza importante de este engranaje y tengo que estar en ello'. En momentos en que a lo mejor que estemos más bajos,

el toque de atención de tus compañeros es lo que hace que te vayas sintiendo parte de esto... (E07-A404)

De modo que, por mucho que el proceso de negociación sea tan importante como su producto, o por mucho que el discurso dominante recuerde constantemente que “todos somos iguales”, en Espais Oberts la ética de la corresponsabilidad está cuidadosamente inscrita en dispositivos tangibles. Dicho de otro modo: es complicado no ser corresponsable en Espais, y no sólo por el sentimiento de obligación subjetiva que puede generar una decisión tomada por consenso. Es difícil no ser corresponsable porque toda norma común se traduce en reglamento escrito, porque todo sistema de coordinación se materializa en estructuras formales, y porque el principio de igual responsabilidad está asegurado de partida en los procedimientos formalizados de organización del trabajo. Y así, no pueden tomarse decisiones por mayoría porque el reglamento de régimen interno impone el consenso; las iniciativas individuales no encuentran cauce si no son aprobadas por la comisión que tiene competencias para hacerlo; o, simplemente, en el taller un formador no puede ‘cargarse’ con más trabajo que otro porque el procedimiento dicta que cada uno ha de ocuparse de la mitad de los alumnos.

Y establecimos en su momento un reglamento de régimen interno de la asociación, que hace un par de años o por ahí lo hemos tenido que volver a ampliar... a revisarlo y a actualizarlo. Porque cada año, o cada cierto tiempo, hay que revisarlo, porque se queda un poco ambiguo. Y ahí se refleja bastante bien lo de los socios, lo de los trabajadores... para tener un poco más o menos marcadas las competencias de cada uno de los miembros, de la junta directiva... (E06-B58)

Nosotros, dentro del reglamento de régimen interno, tenemos que por ratio de quince chavales tiene que haber un profesor. O sea, eso es una norma interna dentro de la asociación, de siempre, y entonces se suele hacer. (E06-C43)

Las ideas también parten del día a día. Nosotros tenemos la reunión de equipo en cada centro, y en esa reunión se habla de todo lo que tiene que ver con el centro. Eso se traslada a una reunión semanal que hay de los coordinadores de los tres centros, donde se ve a nivel más grande la realidad de la asociación y donde se vacían, digamos, las necesidades que se han visto en los centros. Se vacían allí y de allí se trasladan a la Comisión de Formación de Formadores. Bueno... que tampoco somos tantos, que suena esto a macroestructura... que luego todos nos vemos, y sabemos quiénes somos. Pero sí que hay una estructura para que todo esto llegue. (E07-A62)

Peso puedes tener más, a la hora de que estás como representante legal y pones tu firma en un papel. Pero, en ese sentido, nosotros internamente tenemos una respuesta: no dejamos esa persona que sea la firma... o sea, que tiene la firma, porque es a lo mejor la persona porque... ¿Quién tiene la firma? ¿Quiénes son los representantes legales? Pues la gente que... los tres coordinadores o coordinadoras del centro que día a día llevan... Y lo bueno en este sentido es que siempre son cuentas mancomunadas: es decir, donde se necesitan varias firmas para que una persona no pueda ver... (E06-B116)

Ahí hacemos un reparto: como somos dos responsables de taller, hacemos un reparto del grupo para tener una responsabilidad... pero no quiere decir que el chaval que esté con R. no pueda demandarme a mí en un momento dado, y yo no le pueda llamar la atención, o asesorarle o... en el momento que sea. Lo hacemos así también para que no hayan equipos de comparaciones... o sea, lo distribuimos así para poder tenerlos mejor atendidos, para que ellos también tengan una referencia de a quién tienen que preguntar en su momento, y no vayan mareando de un lado a otro... que si no sería a lo mejor tener uno a nueve o diez, y al otro solamente le preguntan dos. Tampoco queremos eso, que no haya tampoco ninguna diferenciación de: ‘Ah, pues es que MG... me mola más cómo me explica MG’. O ‘No, es que me gusta más R’. Aunque siempre surgen ese tipo de cosas... porque ellos, los chavales, son así: son bastante exigentes y no se callan nada... lo cual a mí me parece bien. Pero lo repartimos para que tengan... aproximadamente la mitad del grupo para cada uno. (E06-C47)

En ese sentido, la forma de trabajar aquí está más o menos muy marcada. O sea, no puedes llegar y decir ‘No, yo lo hago así’, porque vas a recibir la primera llamada... pero no va a ser la coordinadora, va a ser tu compañero más cercano, que tienes al lado, que te va a decir: ‘Pues esto no es así’. O,

mismamente, siempre que podamos hacer... llamarle la atención, tenemos el concepto de que, si te llaman la atención, no es por llamártela caprichosamente, sino porque, en el momento dado, pues a lo mejor no eras objetivo, no has visto la situación, y no has actuado de la mejor manera. Entonces, tienes ahí a tus compañeros que te hacen una crítica constructiva, para que mejores, para que en adelante eso no vuelva a pasar. (E06-B142)

Así pues, Espais funciona en base a una regulación autogenerada; pero que es una regulación muy estricta, al fin y al cabo. Se trata de una entidad muy reglamentada –y tal vez muy reglamentista-, al más puro estilo de los establecimientos cívico-industriales.

Por más que uno haya participado en su elaboración, una norma escrita es una norma escrita: tiene un carácter de obligación que puede experimentarse como coerción, y además corre el riesgo de coartar o desaprovechar las capacidades autónomas que el profesional pone en juego en su trabajo. Espais salva este problema de una forma muy curiosa: el énfasis reglamentario se pone en los procedimientos de distribución y en las formas de coordinación del trabajo, más que en el enfoque con el que hay que abordar la tarea concreta. Así es posible que uno sienta que “a mí nadie me dice cómo tengo que hacerlo”, y sin embargo acabe haciéndolo exactamente “como hay que hacerlo”.

Mira, una de las cosas que me dijo aquí una de mis compañeras... antes como profesora, o como alguien en quien fijarte, como modelo... lo que me dijo a mí es: 'No hay un librito, ni hay nada que te diga cómo actuar si tienes tal conflicto con un chaval'. No hay unos puntos, unas maneras de actuar ante determinada... Te pueden explicar y te pueden hablar por su experiencia, pero lo que puede ir mejor, puede ir peor. [...] Hay técnicas, o hábitos, o cosas que por sentido común dices: 'Yo voy a bajar el tono, porque si no vamos a entrar en un tono que tal'. O ver que si se entra en un tono de 'Yo te digo, tú me dices, yo te digo...', es mejor parar un poquito: 'Tú por un lado y yo por otro, y luego...' Cosas así sí... pero tampoco es que te las digan: es por cosas que has visto, y más o menos lo sacas. Y luego ellos, que te dan ese ejemplo, te lo dicen así... Pero la manera de actuar, o cómo abordar ciertas cosas... [...] A mí nadie me dice qué es lo que tengo que hacer, cómo lo tengo que hacer. Esto es una de las cosas de este trabajo que a mí también me gusta. (E05-B149)

Desde CE se tienen que hacer estas cosas, y se hacen estas cosas. En la reunión de equipo nos las repartimos, pero cómo yo la haga... es que no sé como decirlo: 'De tal fecha a tal fecha hay que hacer esto, hay que hacer esto y esto'. Y a mí nadie me dice qué es lo que tengo que hacer primero, qué es lo que tengo que hacer lo último, por dónde lo tengo que empezar... sino que yo voy haciendo. Con saber que para tal fecha las cosas que me piden tienen que estar hechas... (E05-B151)

Yo tengo que tener un resultado de unos trabajos... un trabajo y unos resultados, y a final de curso tienen que estar ahí hechos. Y, si no, lógicamente... pero no lo recibo por parte de la coordinadora, lo recibo por parte de todo el grupo educativo. O sea, si yo no tengo esos objetivos... si el final es realizar esos trabajos y no los he realizado, no viene la coordinadora... la jefa... a decirme: 'Oye, MG, que es que...' No, es todo el equipo educativo: mi compañera, o R que está fuera en el taller... EF, MC, incluso la gente muchas veces de... no los estudiantes de prácticas, pero sí que a veces también... O el resto de otros compañeros. No hay, en ese sentido... (E06-A298)

Luego, por supuesto... eso ya a nivel particular mío, y yo creo que lo hacemos todos... yo cualquier cosa que hago la paso para que la vean mis compañeros: que la miren, que me digan lo que está bien, lo que está mal, si hay algo que cambiar... [...] Porque yo hacía cualquier cosa y 'Míralo, míralo'. Y me he habituado, y lo hago. Pero es una cosa que he visto por ejemplo en mi compañera: hace cualquier cosa, lo pasa... '¿Esto te parece bien? ¿Está así bien o cambiarías algo?' [...] Considero que es un buen método, y sé que esto se hace en los demás centros: que hace uno cualquier cosa y lo pasa para ver qué piensan los demás, qué mejorarías, qué quitarías... (E05-B151)

Como te decía, somos muy... siempre nos estamos evaluando, constantemente. Incluso muchas veces no nosotros, sino también gente de fuera hacemos que nos evalúe, que participe en este proceso. (E06-C97)

Al inscribir la corresponsabilidad en dispositivos reglamentarios, ésta se vuelve el resultado de la forma normal de actuar en la organización, y además se desvincula de la intervención de personas concretas. La corresponsabilidad se torna un verdadero sistema de funcionamiento, y no un compromiso adquirido que alguien ha de recordar periódicamente. El control difuso de los dispositivos materiales se experimenta como autocontrol –“no me lo dicen otros, me lo exijo yo”- o como simple inercia –“nadie elige al coordinador, pero el coordinador sale elegido”-.

Ahí, en el nivel ése que me estás comentando de la exigencia... La primera exigencia era por parte mía, más que por la de mis compañeros, de lo que pudieran esperar o no pudieran esperar. [...] El primer mes, mes y medio, que estuve fue un poco de salir del taller con la moral bastante baja, porque veías que no alcanzabas los mínimos objetivos que me marcaba... No que me marcaban mis compañeros: los primeros objetivos me los marcaba yo. (E06-B30)

No, no, él renunció a ser coordinador, y luego fue ya cuando se fue del trabajo. Pero primero se dejó la coordinación, porque le implicaba mayor responsabilidad, mayor dedicación, y no podía llevarlo todo... porque en su vida particular había cosas que consideraba importantes y que no podía dejarlas de lado. Entonces, para que nadie, ninguno de los miembros de su equipo educativo, ni el personal de la asociación, le llamara la atención y le dijera ‘Estás incumpliendo con tus obligaciones como coordinador’... para que no llegara a eso, él presentó su dimisión, y lo alegó así. (E06-B68)

[Sobre el procedimiento para la designación de los coordinadores] Pues... normalmente, no lo elige nadie, no hay nadie que elija coordinador. Normalmente se va haciendo por el tiempo... suele ser... siempre suele recaer la propuesta... [...] Y no hay nadie que elija al coordinador... normalmente recae sobre la persona que más experiencia o más tiempo tiene. (E06-B62)

Para una entidad integrada por personas competentes y autónomas –y que han de seguir siendo ambas cosas, por el bien de la entidad-, que “se rebotarían” fácilmente ante la imposición y la coerción, es muy ventajoso este estrecho control que nadie ejerce.

d) Las contrapartidas cívicas de la corresponsabilidad

La ley de la lógica cívica dicta que “a iguales obligaciones, iguales derechos”, y en Espais Oberts esta ley se aplica. Si todos han de hacerse corresponsables del funcionamiento asociativo, justo es que la voz y el voto de todos tengan el mismo valor. Si todos tienen idéntica responsabilidad en el desarrollo del trabajo, justo es que todos disfruten de los mismos derechos y reciban las mismas contraprestaciones.

En coherencia con la importancia que se otorga a la profesionalidad en la intervención social, la entidad fundamenta el pacto de compromiso con sus educadores en un contrato laboral, y éstos gozan de una estabilidad laboral y de un nivel de retribución mayor del que es habitual en otras asociaciones que dependen de subvenciones y funcionan por proyectos. La exigencia de disponibilidad e implicación, en el caso de Espais, no es incompatible con una concepción cívico-industrial del contrato como fuente de derechos y obligaciones laborales⁸⁴, y por eso para los trabajadores de Espais la explotación laboral no es un tabú, sino una injusticia que hay que evitar.

⁸⁴ Lo que ya no tiene similar carácter cívico-industrial son los mecanismos de negociación de las condiciones contractuales, que para los trabajadores recién incorporados resultan relativamente opacos.

Es que no sé como funciona exactamente, pero... cuando estuvimos en la reunión ésta que nos juntamos todos, pues eso... creo que es que llevas tres, cuatro años y ya te hacen indefinido. (E05-B311)

[¿Sabes cómo se ha fijado tu salario? ¿Por qué es exactamente esa cantidad? No lo sé. (E05-A396)

Al trabajar el año pasado de Abril a Septiembre, cobraba media nómina por media jornada, y de Septiembre a ahora... [...] Al mes, mil doscientos, mil trescientos euros. (E05-A382)

[Podrías dedicarte a esto mismo, pero no estar bien pagada] Claro, pero entonces no diría que estoy bien. Diría: 'Estoy a gusto haciendo lo que hago, pero veo que hay un cierto abuso, veo que...' (E05-B229)

También, en la asociación, lo que sí hemos intentado es que las vacaciones... nos tomamos bastantes vacaciones. No son las mismas que en el ámbito escolar, pero también bastantes. No hacemos vacaciones de todo el mes de Julio y Agosto, sólo Agosto, pero en Navidad sí que hacemos las de Navidad, en Pascuas hacemos las de Pascuas... Porque es que luego hacemos mucho, entonces por lo menos que los días de descanso... [...] Para todos, sí. Ha habido momentos en los que ha habido necesidad, y ha habido gente un par de años que las vacaciones de Agosto se diluyeron bastante... porque el tema del TFIL lo resolvieron cuando lo resolvieron, y si lo queríamos hacer teníamos que coger el mes de Agosto. Pero sí que intentamos cuidarnos también en eso, porque sabemos que en el día a día nos pasamos mucho. Entonces, por lo menos compensar. Y yo creo que sí que sirve de compensación. (E07-B82)

En Espais Oberts no hay diferencias salariales en función del puesto ocupado, porque con independencia de la categoría profesional concreta que se vea reflejada en el contrato "todo el trabajo es de todos". Ni, por supuesto, el salario de cada uno depende de la cuantía de la subvención del proyecto particular al cual está adscrito, porque con independencia de ello "todos los proyectos son de todos"⁸⁵. En contraprestaciones menos "tangibles", como puede ser el nivel de información de que dispone cada uno, se hace también un importante esfuerzo democratizador.

La política que lleva la asociación en este caso es primero contrato de servicio de obra... o fin de obra, lo suele hacer, a lo largo del año. Pero a los tres años aproximadamente... es lo que se suele hacer... se hace indefinido la persona: se le plantea... porque hay personas de la asociación que no quieren ser indefinidos... voluntariamente por ellos, no porque la entidad diga que no. Y nosotros estamos contratados no justamente para PGS, o para TFIL o para lo que haya en su momento, sino que nosotros somos personal del equipo. Es decir, estamos contratados durante todo el año, independientemente de que, si hay Programa de Garantía Social, pues el Programa de Garantía Social justifica las nóminas; que luego hay programa de lo que son los TFILes, pues el TFIL; que es formación ocupacional, pues formación ocupacional; que es en acciones de otro tipo, pues... en el Ministerio, o en el servicio del ayuntamiento, ahí se va justificando... (E06-A280)

Aquí todos tenemos la vista... o sea, todos nos implicamos, todos hacemos tanto labores educativas como labores burocráticas. Más o menos hay un equilibrio, digamos, en compensación del peso que tienes, pero no hay categorías profesionales. Bueno, sí tenemos categorías profesionales, hay categorías profesionales en el sentido de más hacia fuera, no hacia dentro de la asociación: o sea, sí que tenemos contrato en que el licenciado superior aparece como titulado superior, y cada uno tenemos... O sea, en mi caso, yo soy experto docente, pues experto docente... o luego maestro de taller, que conforme íbamos cambiando los convenios ha tenido que ir amoldándose. Y no ha habido ningún problema. También es que no hay tanta diferencia, porque tampoco tenemos salario... o sea, el salario intentamos normalmente... cobramos todos igual. (E06-B114)

[Sobre la política laboral de la entidad] Yo creo que la llevamos con mucho orgullo. A la gente nueva se le explica mucho... mucho, mucho... lo peculiares que somos en ese sentido. Porque, si vienes del mundo laboral, pues... hay jefes, hay contratos, y cada uno cobra en función de su categoría. Aquí no. Aquí todos cobramos igual: cobramos en función de la dedicación, en función de si es media jornada o jornada completa. Lo demás no... [...] Sí tenemos todo eso [categorías en los contratos] porque hay que tenerlo, pero... lo importante es que todo el mundo... todo el mundo es responsable del trabajo que hace, y está igualmente implicado. (E07-A340)

⁸⁵ En realidad, las contrapartidas cívicas y las garantías laborales están, al menos en parte, en función del nivel de responsabilidad en el funcionamiento de la organización: por eso el contrato indefinido se logra cuando la integración de uno ya es completa; esto es, al cabo de los tres años previstos legalmente.

Por eso no hay una diferenciación tampoco de salario. Al principio sí había, y también hubo... habían unos problemas por la diferencia de salarios, porque 'Esto no me corresponde a mí por mi categoría profesional'... lo que surgía... Y para limar todo ese tipo de cosas... [...] Desde que yo llegué aquí, no hubo ningún problema ni en cuanto a contratos ni en cuanto a cobrar... ni 'Yo cobro menos, y tú y yo somos nosequé...'. En ese sentido ya no... Antes sí que hubo, y por eso parece ser que se puso todo este tipo de cosas. Pero claro, en vez de decir 'Aquí yo te pago tus horas a tanto, das clases de mecánica y ya está', pues hay más responsabilidad en todos los sentidos. (E06-B122)

Poco a poco he ido viendo creciendo igualmente mis cargos de responsable, mi responsabilidad... pero no porque me lo haya vendido nadie, no porque me lo hayan impuesto, sino porque es una forma de no ser injusto... porque sería injusto el decir 'No asumo ciertas cosas'... que para mí sería más fácil, pero veo que no es justo en cuanto a mis compañeros y a mis compañeras. Por lo que hablábamos: por los salarios, por todo, por los convenios... (E06-B130)

A mí me satisface en ese sentido, porque es trabajar para mí mismo. Como no tengo... Si fuera como una empresa, que tienes un jefe, y dices 'No, es que el jefe se lleva más beneficio que yo'... Y dices 'No me importa'... siempre y cuando sea un mínimo. Pero cuando es bastante, sí que te importa, porque ves que hay un mayor beneficio por parte de una empresa, que para nosotros. Pero aquí es al contrario, es un beneficio mutuamente para nosotros. (E06-B44)

En Espais esta política de gestión se vive como expresión natural de la "filosofía igualitaria" de la entidad, y seguramente eso no deja de ser cierto. Pero no es menos verdad que esas contrapartidas cívicas son también el prerrequisito de la ética de la corresponsabilidad que articula su funcionamiento.

3.3.4. Espais Oberts ante el mundo por proyectos: el "modo de hacer" como seña de identidad

Espais Oberts tiene una relación ambivalente con la lógica conexionista que se asocia a los modos neoliberales de gestión. No puede decirse que Espais sea una entidad imbuida de la lógica conexionista, ni siquiera que simpatice en exceso con ella. Desde el enfoque señaladamente profesional de la asociación, las labores de mediación y conexión que los nuevos modos de gestión le imponen son poco más que un peaje necesario: constituyen más una pérdida de tiempo que una parte integrante de su trabajo que contribuya a enriquecerlo y mejorarlo.

Las subvenciones normalmente no cubren todo lo que necesitas. Tienes que solicitar un montón de subvenciones para poder cubrir lo que estás haciendo, porque entre que 'Busca la cofinanciación'... que normalmente ahora sí te pagan, pero una parte nada más, y tienes que buscar que otra entidad te pague la otra parte... [...] Entonces se invierte mucho tiempo en solicitar subvenciones, mucho. Y en presentar programas, y en mover cosas... (E07-A164)

Supone un esfuerzo de estar siempre pendiente... Lo ideal sería tener una subvención que pudiera cubrir, de una manera más o menos estable, el funcionamiento de los programas que estás llevando. (E07-A184)

Por este motivo, Espais se vive en conflicto y en resistencia respecto a la lógica por proyectos. Sin embargo, algunas de las características que hemos venido analizando la hacen más funcional y más afín al mundo conexionista de lo que sus propios integrantes perciben. Esto es precisamente lo que vamos a argumentar a continuación.

a) Una asociación con criterio propio

Espais reclama un estatus de simetría y un amplio espacio de autonomía en sus relaciones con la administración pública, decíamos antes. Es una entidad consciente del valor diferencial que le otorga su profesionalidad especializada y su condición de asociación independiente, y en consecuencia se resiste a la cooptación o instrumentalización por parte del aparato administrativo. De hecho, la crítica más importante que desde Espais se dirige al movimiento asociativo, junto con la de la falta de profesionalidad, es que éste con frecuencia tiende a someterse acríticamente a los criterios y dictados de la administración. Espais, en cambio, se comprende a sí misma como una asociación con criterio propio, y concibe esta característica como elemento de resistencia frente a las políticas de gestión administrativa de lo social.

Seguiríamos haciendo formación, seguiríamos haciendo lo mismo de otra forma. Desde algún sitio se puede hacer, estoy segura. [...] A lo mejor se puede adaptar a determinadas cosas. Ya no tendríamos que seguir con el calendario que nos marca la Conselleria de Educación, o el horario que nos marca. Pero básicamente haríamos lo mismo. Es lo que comentaba: nosotros tenemos unos programas que queremos hacer, y buscamos los medios de que la administración nos la financie y que le dé la forma administrativa. (E07-B162)

[¿A veces las entidades asociativas pueden estar haciéndole el juego a la administración?] No, si te entiendo... porque entras dentro de lo que ellos quieren que se haga, porque están sus directrices ahí... y ellos, la administración, decide lo que ese año, o esa temporada o lo que sea, quiere llevar para adelante. En cierto modo sí que estás ahí... pero también está uno cómo se lo plantee. Nosotros, por ejemplo, decidimos qué es lo que queremos hacer, y luego nos aprovechamos de lo que la administración nos ofrece. Después depende... hay gente que va con paracaídas: que este año es drogas, pues a drogas; que este año no sé qué, pues a no sé cuantos. Eso ya depende de cada uno cómo se lo plantee. (E07-A234)

[En qué afecta a la entidad la política de subvenciones] En principio no nos afecta mucho más. Porque nuestra política, nuestra filosofía, es que nosotros queremos hacer determinados programas y ya nos buscaremos las castañas. [...] No es que conseguimos financiación y ponemos el programa. (E07-A188)

Por ejemplo, nos propusieron en su momento hacer, con lo que éramos, no la libertad vigilada, sino los trabajos a la comunidad... porque hay una especie de pequeños delitos y, como no eran de suficiente gravedad para meterlos internos en un sitio, se proponía hacer un trabajo... [...] Decidimos que no, la mayoría pensamos que no, porque era como ser como policías, y en nuestra labor no nos gusta ser policías, ni tener control de nada. (E06-B78)

Sin embargo, cabe preguntarse si la iniciativa independiente y la autonomía de actuación constituyen, en el marco de los modos emergentes de gestión político-administrativa, una molestia a tolerar o –bien al contrario– un resultado que se promueve activamente.

Hay una diferencia fundamental, señala Rose (1997), entre la racionalidad que aplicaba a la gestión el Estado providencialista y las nuevas racionalidades neoliberales. El Estado-administrador operaba según una racionalidad de gobierno “sustantiva”, por la cual eran sus propios expertos quienes habían de dictar prioridades, objetivos y modos de actuación, mientras que los restantes agentes sociales quedaban relegados al rol de meros ejecutores: todo el diseño de la política social, por así decirlo, quedaba en manos del aparato administrativo, que se reservaba la legitimidad y la responsabilidad de analizar, planificar e incluso establecer los procedimientos que otros habían de seguir en el desarrollo de las tareas específicas. Las técnicas de gestión neoliberales, muy vinculadas al dominio creciente de la lógica por proyectos, suponen una ruptura bastante radical con esa

racionalidad de gobierno: el Estado abandona la pretensión de “pensar por anticipado” lo que otros luego llevarán a la práctica, y pasa a adoptar un rol de “promotor de iniciativas”. Los nuevos procedimientos de gestión son más “formales” que “sustantivos”: esto significa que la administración ya no dicta lo que hay que hacer, ni mucho menos cómo hay que hacerlo, sino solamente el “formato” al que deben ajustarse las iniciativas sociales que se emprendan. De la estricta regulación de los objetivos, las filosofías o teorías que han de inspirar la acción, e incluso las técnicas que deben aplicarse en la ejecución, se pasa a una desregulación considerable en cuanto al “contenido” de las acciones y al modo de abordarlas. El control deja de ejercerse a priori, sobre el input, desde una lógica de la planificación y el dictamen, para pasar a ejercerse a posteriori, sobre el output, mediante procedimientos de auditoría y control de resultados.

El panorama que dibuja Rose (1997) de dos racionalidades de gobierno contrapuestas, la providencialista y la neoliberal, puede resumirse sencillamente para nuestros fines. El Estado neoliberal no quiere agentes sociales sumisos y dependientes, que vayan “a remolque” y se limiten a ejecutar lo que la administración ya ha pensado previamente para ellos. El Estado neoliberal quiere agentes y entidades emprendedores, que piensen por sí mismos lo que el aparato administrativo no puede –o ya no quiere- pensar por anticipado; quiere agentes y entidades que “vayan por delante” del aparato administrativo, multiplicando su potencial de actuación en lugar de sumando nada más; quiere suscitar y promover ideas, iniciativas y capacidades que nunca podrían haber salido del aparato administrativo. Sobre todas estas iniciativas se reserva el control a posteriori, bien financiando algunas y desechando otras, o bien “reconduciéndolas” todas mediante la especificación del formato que deben adoptar. Pero, en este cambio del control del input al control del output, el Estado consigue poner a su servicio todo un potencial de acción que “no le pertenece” y que, por consiguiente, jamás hubiera soñado poder utilizar para sus fines.

En cierto sentido, pues, Espais Oberts es exactamente el tipo de entidad que las técnicas neoliberales de gestión buscan configurar y gobernar: una asociación con criterio propio, que no espera instrucciones, sino que se atribuye el rol emprendedor de proponer iniciativas; una entidad cuya profesionalidad autónoma descarga a la administración estatal de la responsabilidad de dictar procedimientos; un espacio laboral en el que un capital profesional en principio “privado” se pone voluntariamente al servicio de lo “público”; una organización que asume enteramente la responsabilidad de aquello que lleva a cabo; una fuente independiente de ideas, diagnósticos y propuestas que se ofrecen al aparato administrativo sin que éste haya tenido que invertir nada en generarlas. Y todo ello con un pulcro ajuste a las exigencias formales y a los mecanismos de control auditor que la administración pone en funcionamiento.

Aunque sea mi compañera EF, que es la coordinadora de aquí del centro, la que vaya a tener la reunión con la administración para proponerle las salidas de escolarización externas al directorio político, en ese sentido trabajamos todos. O sea, ella va y lo propone, pero lo hemos trabajado entre todos. (E06-B118)

Como, por ejemplo, el tema del aula de escolarización externa. Hay chavales que están en la calle, y están delinquiendo, y no poder trabajar con ese tipo de chavales porque la administración no quiere, cuando incluso tenemos el proyecto... Largas y largas, y no te escuchan. (E06-C91)

A veces ha habido... de hecho, ha habido años que no hemos tenido Programa de Garantía Social, que no nos lo han dado, no lo han concedido, pero sin embargo nosotros hemos hecho el curso. Como el año dos mil, que hicimos el curso de Programa de Garantía Social, y yo seguí contratado igualmente por la asociación... [...] Lo financiamos exclusivamente con el coste de la asociación. Lo único que pedimos a Conselleria fue la homologación, para hacer el certificado de los chavales y que pudieran

hacer prácticas en la empresa. La administración, al no tener coste ninguno, dijeron: 'Hombre, no hay problema'. (E06-A290)

[Qué valora la administración de la entidad] Me imagino que la trayectoria, el buen hacer de otras ocasiones. El que tú hayas gestionado bien un programa supone que tú ya tienes una fama, digamos, dentro de ese departamento. [...] Que no haya habido ninguna incidencia. No incidencia en... porque incidencias hay siempre. Pero incidencia de que algo no esté bien hecho, de presentar algún papel que no esté en condiciones o que hayan tenido que denegarte por alguna cuestión que no sea... Hay minoraciones, por ejemplo, por las becas, porque no todos los chavales asisten todos los días. Pero eso entra dentro de lo normal. Que no ha habido errores. (E07-B126)

En definitiva, es inevitable preguntarse si Espais se mantiene a flote en el “mercado” de las entidades no lucrativas pese a ser una entidad con criterio propio, o bien precisamente porque es una entidad con criterio propio y capacidad de actuación autónoma, que incrementa el potencial de gobierno y control del Estado a la vez que lo “descarga” de responsabilidad y estructura.

b) Una coherencia identitaria sin anclaje doctrinal

Por encima de cualquier otra cosa, Espais Oberts no es –ni aceptaría nunca ser– una entidad que hace las cosas “de cualquier manera”. El “buen hacer” es enseña y fuente de legitimación fundamental de la entidad.

[¿Qué es lo más definitorio de Espais Oberts?] No sé... que es un grupo de gente muy comprometida. Mucho. Que no se ve nunca el fin a intentar hacer las cosas lo mejor posible. (E07-A276)

Ha habido momentos en los que algún programa no se haya hecho, porque se ha visto que en esa situación no podía llevarse y se iba a llevar mal. (E07-B94)

Sin embargo, el reverso de discurso que la asociación articula sobre sí misma supone que Espais es una entidad que se caracteriza, por encima de todo, por su “modo de hacer”. Lo que fundamenta la cohesión y posibilita la coordinación de las acciones en Espais es un “modo de hacer” profesional construido entre todos y un “modo de hacer” asociativo característico. A los integrantes de Espais no los vincula la adhesión a una ideología o doctrina compartida, sino un cierto “enfoque” del trabajo y de la asociación; la “filosofía” que articula Espais y garantiza su coherencia identitaria no es una filosofía “de contenidos”, sino un filosofía “de procedimientos”.

Resulta muy curiosa –y muy significativa– la opacidad y la complejidad de las respuestas que se obtienen cuando se interroga a los miembros de Espais sobre la “filosofía”, la “ideología” o el “modelo” diferencial que los caracteriza como asociación. Aunque ellos mismos puedan emplear esos términos para designar lo que articula su “identidad asociativa”, al tratar de traducirlos a referentes más concretos nunca remiten a postulados ideológicos o a concepciones políticas “sustantivas”: la filosofía que caracteriza y dota de identidad a Espais Oberts es, a fin de cuentas, una “metodología”, una “forma de trabajar”, un cierto “modo de hacer”.

La asociación va cambiando, pero porque claro... es lo que te digo, entran nuevas personas... aunque normalmente siempre tenemos los pilares fijos de siempre, más o menos la ideología con la que se montó. [¿Cuáles son esos pilares?] Bueno, pilares... yo he dicho ‘pilares’ por llamarlo de alguna forma, pero lo que es un poco aquí la forma de trabajar, por lo que se fundó... (E06-B136)

Me atrae muchísimo trabajar con jóvenes, me gusta muchísimo, pero me gusta cómo se hace aquí. En otros sitios, creo que me sería... ahora me costaría más, porque yo he encontrado una forma de trabajar que me parece muy buena. Sé que en otros sitios se trabaja de otra forma, pero... (E07-A388)

[¿Tiene la asociación un modelo propio?] Hombre, sí hay una diferenciación... yo creo que sí, en cuanto un modelo especial. Nosotros le llamamos metodología de trabajo. (E06-B142)

La filosofía que lleva detrás la asociación, que es lo que hace que haya un buen clima: que se intente primar por las personas, que intentemos entre todos decidir las cosas, que no haya una jerarquía establecida, que se intente llegar a la igualdad. Aunque nunca llegamos a la igualdad de 'todos hacemos todo', porque no es posible... o a lo mejor es posible, pero no lo hemos conseguido... pero ésta es la tendencia. Una de nuestras bases filosóficas es la tendencia a la igualdad. Lo tenemos escrito y todo, o sea que no es... Y sí que eso me gusta. Me gusta esa forma de plantearse una organización. (E07-B100)

Espais Oberts es una entidad con una sólida coherencia identitaria; una entidad que suscita una fuerte identificación organizacional, capaz de garantizar la coordinación de las relaciones y la coherencia global de la actuación. De eso no cabe duda. Pero lo llamativo es que esta coherencia identitaria se logra sin el anclaje en una doctrina particular. Y así, al eludir el lastre limitador de la definición ideológica, la asociación preserva intacta su capacidad de negociación con cualquier interlocutor –por ejemplo, político- que pueda presentarse, así como la capacidad de redireccionar su acción cívica en función de las circunstancias cambiantes.

c) La opción por un “conexionismo controlado”

En todo el discurso de Espais Oberts, otras entidades o instituciones tienen un papel relativamente marginal. Desde luego, la asociación no vive aislada de su entorno, y establece las relaciones de cooperación que le son necesarias para el desarrollo de sus proyectos. Además, estas relaciones se establecen en torno al trabajo que lleva entre manos, porque la ausencia de “lastre doctrinal” la libera de “amiguismos”, “capillismos” o afinidades ilegítimas que pudieran contaminar esas conexiones.

La relación que tenemos aquí es, sobre todo, a nivel de derivación de casos. Tenemos más relación con colegios, con centros municipales de servicios sociales... y sobre todo a ese nivel. [...] Es una relación igual que se tiene con otras entidades: de información, de cooperación... (E07-A236)

La relación, como te decía antes, es a nivel de chavales, por derivación. Nosotros nos ponemos en contacto periódicamente con residencias, colegios, centros municipales, con asociaciones... [...] informamos de lo que estamos haciendo, de lo que vamos a llevar a cabo, con objeto de que haya una derivación de usuarios, y luego que haya un seguimiento de esos chicos y de esas chicas. Luego, por otra parte, esta la relación a través de las mesas de solidaridad del ayuntamiento de Valencia [...] que digamos que ha derivado en que cada uno hace sus programas y... aunque sí que hay de vez en cuando alguna asociación que propone cosas y se van haciendo. [...] En su inicio, sí que había mucho de este tema, mucho de comentar entre todos, de hablar entre todos, pero eso se ha ido diluyendo. [...] Luego está la Comisión del Menor, que ahí sobre todo participa el CDA y ahí se reúnen la Conselleria con lo que son entidades que trabajan con menores en centros de acogida, en residencias, en pisos y en centros de día. Y luego, está Comisión de reclusos y reclusas, que ahora mismo no está en funcionamiento [...] Y luego, a nivel de asociaciones, cuando hay alguna convocatoria de alguna otra entidad... Pero no estamos en ninguna otra red. (E07-A370)

[Los contactos con entidades de la zona] Eso entra dentro de mis funciones, pero tampoco es algo que haga todos los días. Las relaciones las tomamos a principio de los cursos, cuando va a empezar alguna actividad: entonces nos ponemos en contacto con todos los recursos... y luego, en algún momento puntual en que planteamos que estaría bien hacernos conocer más... Pero no es algo que hagamos constantemente. Luego ya, en el seguimiento de casos sí. Ya ahí... llamada telefónica a las residencias, al equipo de medidas judiciales... todo esto sí. Hay un contacto telefónico y un contacto

de visitas. Y suelen ser más visitas de los recursos derivadores a nosotros, que de nosotros a los recursos derivadores. También hay del otro tipo, pero suele ser más de esa manera. (E07-B32)

Hay que estar en aforos, lógicamente, si quieres estar un poco activo tienes que estar en diferentes aforos donde se habla de ciertas cosas que dependen para tu trabajo, tener esa información... (E06-C161)

Y luego hemos estado participando con vosotros, con la facultad de Pedagogía ya varios años con el tema éste de investigación, estando en el proceso... luego participamos también en algo de unas charlas que disteis desde la facultad, y también estuvimos allí... (E06-A268)

Y luego también tenemos cursos, que hacemos con la EA de aquí de Valencia... y con la escuela de animadores socioculturales colaboramos en varios cursos, normalmente al año hacemos uno o dos cursos con ellos. (E06-B122)

Pero tampoco puede decirse, en justicia, que Espais sea una entidad conexionista. La misión que se atribuye es mucho más de promoción y ejecución de programas determinados que de mediación entre instancias y espacios sociales. Sin duda que parte de su trabajo educativo consiste en la mediación entre los distintos ámbitos e instituciones entre los cuales circulan los destinatarios, con el fin de facilitar su inserción y reconducir su trayectoria. Pero esta dinámica no hace de Espais una asociación realmente “abierta al medio”, que se retroalimente fundamentalmente de los inputs externos y las relaciones con otros agentes. Como decíamos en un apartado anterior, Espais establece y mantiene conexiones, pero el “centro de gravedad” de sus relaciones tiende a desplazarse hacia la propia entidad. En este equilibrio complicado radica la posibilidad de desarrollar eficazmente su trabajo, sin perder el control del mismo ni la orientación de sus acciones.

3.4. Entidad: Proxem/Afany

Afany-Proxem

Se trata de una entidad compleja, vinculada a un movimiento religioso distribuido en diferentes países y dedicado prioritariamente a la acción social. Este movimiento coexiste con una organización jurídica que es la que le permite acceder a gestionar programas sociales y a la financiación pública. Esta organización adopta la forma de fundación, aunque mantiene un funcionamiento local descentralizado vinculado a las comunidades Proxem de cada localidad. En este nivel se generan centros –como Afany- cuya estructura se sitúa en la tensión entre la modelo participativos y patronales. Reúne un número importante de voluntarios y trabajadores –aunque los que den estabilidad al proyecto son los miembros de la comunidad-. La labor de Afany se centra en la formación laboral de jóvenes, la promoción del voluntariado, el refuerzo educativo y las iniciativas de ocio y tiempo libre. Además Proxem mantiene otro centro en Valencia dedicado a personas privadas de libertad y que salen de la cárcel, así como una iniciativa de promoción de proyectos de cooperación y comercio justo.

3.4.1. Una comunidad mundial con una estructura en transformación

Proxem es un movimiento mundial de comunidades cristianas –en España, América y Roma-, que desarrolla un instrumento –Fundación Proxem- para articular sus proyectos de intervención social con jóvenes y colectivos excluidos. Esta Fundación también es mundial, aunque en ocasiones actúa como “paraguas” de entidades locales -que no son sino un desarrollo de ella misma- que tienen una mayor posibilidad de maniobra en función del país de que se trate. Esta entidad asume la gestión jurídica y de personal y la representatividad ante las administraciones –por ejemplo, para firmar convenios-.

[La comunidad Proxem] Es un movimiento de comunidades cristianas mundial. Estamos en España, en América y en Roma. (E09-A100)

La Fundación es el instrumento que las comunidades Proxem, el movimiento Proxem, utiliza para llevar adelante su estar presente en el mundo de los jóvenes y de las personas en situación de exclusión. (E09-A98)

[La Fundación] Es a nivel mundial, lo que pasa que según en qué países tiene posibilidades de trabajar jurídicamente o no. [...] A veces en América existe 'Fundación Proxem tal' o 'Fundación Proxem cual', pero es como si dijéramos en función de la legislación de cada país, en función de la necesidad. Incluso para los proyectos que tenemos en América todo el trabajo de cooperación se lleva desde la Fundación Proxem, la única, la que hay. [...] Como persona jurídica con capacidad para contratar, para solicitar subvenciones, para hacer convenios con las administraciones... es la Fundación. (E09-A104)

La Fundación tiene un patronato, que es el Consejo General de las Comunidades. Y el consejero dedicado a la acción social es el director de la Fundación. Junto a él hay un responsable de gestión –con sus equipos de recursos humanos, contabilidad...- y un responsable de proyectos. Pero éstos sólo intervienen directamente en los proyectos de España, que incluyen el programa de cooperación para el desarrollo, centrado en conseguir ayudas económicas para proyectos que se desarrollan en otros países, cuya gestión

completa se asume en esos países. Hay algunos programas transversales –voluntariado, cooperación para el desarrollo, comercio justo- que se gestionan de manera centralizada.

Hay un patronato, que es el Consejo General de las Comunidades. Y en ese patronato uno de los consejeros generales del Movimiento, que es el que está dedicado a la acción social, es el director de la Fundación. Está el director, luego hay un responsable de... a ver si me acuerdo de todos... un responsable de gestión, que tiene su equipo de recursos humanos, de contabilidad y cosas de éstas; y luego, otro responsable de proyectos. [...] Lo que pasa que intervienen sólo en los programas que están en España, en el cual entra el Programa de Cooperación al Desarrollo también. (E09-A126)

Te decía antes que en cada país hay sus asociaciones y fundaciones, según las necesidades de cada país. Ellos desarrollan proyectos a los que se apoya desde la Fundación Proxem, la común. La gestión completa de cada proyecto, en su ámbito, la llevan desde cada país. (E09-A130)

Sí que hay una Responsable de Proyectos, pero se centra más en los proyectos que se llevan desde aquí. Hay programas generales como es el Programa de Cooperación al Desarrollo, el Programa de Voluntariado, dentro de Cooperación para el Desarrollo está también el Programa de Comercio Justo, y el voluntariado, que también es transversal a todo el resto de proyectos. Y luego también en cada zona están los proyectos que cada comunidad haya, de alguna manera, impulsado, seguido... (E09-A132)

Además, en cada zona hay un responsable de zona –“que no es jerárquico, sino a nivel de coordinación”- que sigue los proyectos asumidos por las comunidades de su zona. En algunos casos existe un equipo de zona, más o menos formal, que supone el establecimiento de vínculos entre los diferentes directores de proyectos de cada zona. En Valencia, el responsable se reúne con los directores de los centros sin que exista un equipo formal. En cambio, en el País Vasco sí existía un equipo de directores más formalizado. Cada zona tiene bastante autonomía. No hay un órgano directivo. El responsable de proyectos tiene una labor de coordinación, pero no de dirección. Anteriormente sí que existía un equipo de gestión –director, directora educativa...- pero se ha eliminado. Sí que se mantienen encuentros para seguir conociéndose y reflexionando juntos.

En cada zona hay un responsable de zona también, pero ya no es tanto jerárquico sino más de coordinación. Cada responsable de zona sigue los distintos proyectos que hay en su zona. (E09-A132)

Eso depende de cada zona. Por ejemplo, la experiencia que tengo de Vizcaya, hay un equipo de directores donde está el responsable de zona y el responsable de cada centro, que se reúnen. Y aquí sí que hay una relación entre el responsable de zona, que es JC, que a la vez es el director del otro centro que tenemos aquí, HD; luego está R, como director de Afany, entonces sí que tiene una relación... (E09-A134)

Bueno, tampoco es un equipo de zona, se reúnen de vez en cuando, por seguir esto, pero no hay... un órgano que sea directivo, o sea, que cada zona tiene bastante autonomía. [...] Así como al principio sí se hizo un equipo de gestión, con un director, la directora educativa... eso se ha ido quitando y aquí hay una persona que lleva el tema de proyectos: no tiene una labor tanto directiva, como más de apoyo, de coordinación... pero no es directiva. O sea, en cada zona hay cierta autonomía. En eso sí que hemos ido avanzando. Desde un primer momento en que hicimos una Fundación fuerte, hemos ido viendo que lo importante es lo que desde cada zona, desde cada comunidad se vaya impulsando; entonces es un proceso bastante autónomo. Tenemos encuentros para seguir reflexionando, para seguir conociéndonos, conociendo lo que hacemos unos y otros... (E09-A138)

Por lo que se refiere al funcionamiento del Centro Afany, las decisiones relativas a su orientación general se toman en la Comunidad Proxem de Valencia, a partir de dinámicas de discernimiento en común. Las relativas al desarrollo concreto del Centro y sus programas dependen de su director –siempre alguien de Proxem-, que se ve acompañado y asesorado en esa función por el resto de miembros de Proxem que trabajan en Afany, aunque ese apoyo no esté definido formalmente. Y las decisiones del día a día, de carácter

más técnico, corresponden a los profesionales, que se reúnen en equipos de coordinación y para el seguimiento de los jóvenes. En ese sentido se insiste en la necesidad de trabajar “como un equipo único”, de cara a favorecer una intervención más coordinada y a generar una mayor responsabilización de todos los trabajadores en el Centro. En cuanto a los voluntarios, parece que su papel se limita al apoyo a los proyectos, pero no participan en las reuniones de coordinación ni parece que tengan ningún peso en las decisiones.

[¿La Comunidad toma las decisiones?] Las decisiones ya a nivel más grande, de orientación general del centro y tal. Luego si se pide un programa o si se piden dos, eso ya es el director del centro. Y luego, decisiones del día a día, pues todo el equipo de profesionales. O sea, si aquí estamos trabajando diez o doce profesionales dentro del centro, entonces las decisiones más diarias se toman entre todos, aunque el director tenga su papel de decidir... (E09-A148)

Hoy sí estamos dentro de la dinámica en la que... los trabajadores, los profesionales tomamos decisiones a diario en lo que es lo cotidiano: de si hacemos en tiempo libre no sé qué tema, o no sé qué otro, o si hacemos el Graduado de una manera o de otra, o en qué horario, o si hacemos la Informática o tal. Ahí sí que todos tenemos la misma palabra... Y que el que un poco al final tiene la última palabra sea el director; pero sí que al final tiene ese talante de... y por planteamiento también nuestro. (E09-A160)

En concreto aquí, la idea es un poco que las tres personas de la Comunidad que trabajamos en Afany hemos quedado en tener una reunión al mes, por apoyar la labor del director. Que, en ese sentido, al pertenecer a la Comunidad, podemos tener un poco más de... no sé si autoridad, pero sí que de cara a la orientación del centro... Sobre todo porque él nos ha pedido que le apoyemos en esa labor, para que no sea sólo una cosa suya, sino que sea realmente de los que estamos aquí (E09-A154)

Una vez al mes tenemos una reunión los tres [miembros de Proxem] que participamos. [...] Somos tres. La orientadora laboral, el director y yo, en este momento. Yo creo que ésta es más una función de asesoramiento, más que de tomar decisiones. (E09-A178)

Tenemos reunión de equipo, de centro, y planeamos la semana: si los viernes hacemos alguna salida, para coordinarnos con el otro taller por la furgoneta, quién la coge, quién no, qué actividad vamos a hacer; y cómo va la marcha del taller... Un poco coordinados también con el de informática, por ejemplo, que también lleva a los chavales, a ver cómo van en informática. Nos lo chivamos entre nosotros, como aquél que dice, cómo va el chaval, para ver en global cómo va ese chaval. (E08-B56)

Entre todos... por ejemplo, JG y yo, que somos el equipo de PGS, preparamos un poco la información para todos. Se reparte con anticipación y podemos todos dialogar, opinar y responsabilizarnos como equipo de todo lo que se hace en el centro. (E09-B10)

Siempre he tenido autonomía. Desde el primer día que empecé aquí; y eso me chocó... esa libertad de hacer y deshacer y de tomar decisiones... en un conflicto, en un momento dado, decir: 'Éste no está para estar aquí, hay que expulsarlo' y que nadie me diga: '¿Por qué lo has expulsado? No lo tenías que haber hecho. Tenías que haber hecho esto y lo otro'. No. 'Bueno, lo he expulsado por este motivo o por el otro' 'Me parece muy bien, JG. Buena decisión'. Que luego era la acertada o no, eso ya... (E08-B40)

Nadie me dice qué tengo que dar, cómo lo tengo que plantear, cómo tengo que dar lo que son las clases, aquí en el taller los ejercicios... Eso creo que cada uno es lo suficientemente profesional para saber qué es lo que interesa a una empresa, qué es lo que quieren saber. (E08-B42)

Yo digo: 'Este año nos vendría bien este tipo de maquinaria'. Yo hago un pequeño proyecto que justifica en qué me voy a gastar ese dinero, lo presento en Dirección: 'Necesitamos para este año esta u otra máquina'. [...] Pero a mí nadie me dice: '¿Por qué has comprado esa máquina?'. No, no. 'Yo he comprado esta máquina porque nos hace falta'. (E08-B50)

Todos participan de estos programas, pero no hay ningún voluntario que sea responsable. El voluntariado en estos momentos es bastante nuevo. Quedaban poquitos del año pasado, hemos convocado este año, y tenemos diez voluntarios más o menos, pero sólo dos estaban desde el año pasado. (E09-A170)

Este funcionamiento parece responder a la orientación general en Proxem, en la que son las comunidades que apoyan los proyectos las responsables últimas de los mismos, mientras que el director está al frente de la dirección estratégica de los proyectos –cuestión que se expresa como “estar al servicio de los proyectos”-. En definitiva, la última palabra en la toma de decisiones corresponde al director, que actúa como mediación entre los equipos de los centros y las comunidades.

En un cuadro al director lo tendríamos que poner abajo y sería más como un árbol, que lo que es la dirección tiene que estar para servir a los proyectos, que son los que nacen del propio ser de Proxem. A la hora de dibujar nos pierde la psicología de que el jefe es el que manda. Yo creo que estaría mejor si dibujáramos al director debajo, abajo del árbol. Además los árboles son así. El tronco está abajo y las ramas son para arriba. (E09-A124)

La Comunidad puede decir: ‘Sería conveniente que en este proyecto hubiera alguien de la Comunidad en tal puesto, porque se ve que puede ser bueno’. Pero al final la decisión la toma el director. [...] Pero bueno, sí que estaba relacionado el que yo viniera, por una parte con necesidades de la Comunidad, y también porque hubiera alguien más trabajando en Afany. Entonces ha sido un poco decisión de la Comunidad, el que yo pudiera venir. Pero luego, el qué hago, dónde estoy... eso ha sido más labor del director, que es el que toma la decisión. Creo que es siempre un poco en diálogo... La decisión la toma el director, pero... (E09-A184)

3.4.2. Misión y sentido de la entidad: “estar en el mundo sin ser del mundo”

Los discursos que describen a Proxem-Afany muestran claves propias de un compromiso entre una raíz inspirada y una construcción comunitaria –doméstica- de la entidad, que es respuesta a una llamada a construir una realidad diferente de la dominante – que se identifica de modo especial con el orden mercantil, como esencia del neoliberalismo- y que ha de articularse con elementos cívicos para responder a la misma de forma eficaz, aunque de ese compromiso surjan también elementos de conflicto.

a) “Construir un mundo distinto”: la fraternidad como misión comunitaria

La identidad de Proxem se vincula a un orden inspirado construido en torno a una misión común que “tiene que ver con construir un mundo distinto”. El discurso destaca la centralidad de la experiencia religiosa, que implica una llamada a generar una alternativa a los órdenes de grandeza de este mundo. El discurso desde Proxem se construye desde la oposición a una sociedad organizada en función de criterios de grandeza propios de un orden mercantil –el grande es el que más tiene- o, en menor medida, industrial –grande es el más capaz, el más eficaz en su quehacer-. Esos criterios están a la base de una configuración neoliberal de la sociedad, que es vista como causa de la desigualdad y como antagonista a la alternativa propuesta por Proxem: una sociedad de la fraternidad.

Lo inspirado es incapaz por sí solo de articular un orden social, dado que se sitúa por encima de cualquiera de ellos: los subvierte todos y genera una realidad en permanente discernimiento, no “instalable”, lo que dificulta su materialización en un orden estable. Por ello, para incidir en el mundo, la respuesta inspirada ha de vincularse a algún otro orden de grandeza. En este caso, la alternativa que desde Proxem se plantea al orden social existente se articula sobre una clave de índole claramente doméstica: la experiencia de fraternidad. Esto plantea un orden doméstico algo atípico, en la medida en que el estado de grande no se vincula a la figura paterna, lo que implicaría una jerarquía interna al espacio familiar, sino a

la fraterna, lo que supone que la grandeza se asocia a una distribución de posiciones igualitaria en el interior de la comunidad. No ocurre igual con la realidad extracomunitaria, que no participaría de la inspiración misionera en la misma medida que los miembros de la comunidad, aunque puedan sintonizar en alguna medida con ella, lo que supone –como veremos más adelante- una jerarquía entre diferentes niveles de grandeza.

La misión de la Fundación creo que está más centrada en construir una sociedad distinta, basada en relaciones basadas en lo que nosotros llamamos fraternidad, pero que a otros niveles se puede llamar relaciones de solidaridad, de participación, donde quepan todos, donde cada uno pueda aportar lo que es y no sólo lo que hace, donde cada uno sea valorado, donde se apoye más al que tiene más dificultades. (E09-A96)

El planteamiento de la acción de Proxem como misión, es decir, como respuesta inspirada a una llamada de tipo religioso, implica una visión integral de la misma: no se trata de algo que afecte sólo a la actividad laboral o pública de las personas, ni –en el extremo contrario- a su vida privada. La misión abarca a la persona entera. Por eso tanto la forma de vivir –el planteamiento comunitario, en este caso- como el desarrollo de programas sociales –que son un instrumento para cambiar la realidad desde el trabajo cotidiano- son distintas manifestaciones de la misma respuesta. Así, la experiencia de fraternidad reposa sobre dos claves que desarrollan el compromiso entre el orden inspirado y el doméstico: la vida en común y el vivir con los pobres. Se le da más importancia a compartir la vida –entre ellos y con los más necesitados- que a desarrollar muchos proyectos. Desde ese punto de vista, la Fundación Proxem no es sino una herramienta para desarrollar una misión, al igual que el centro Afany.

Un proyecto de vida que tiene que ver con construir un mundo distinto. Es lo que intento vivir en mis relaciones personales y comunitarias. Todas mis relaciones, y creo que todos los proyectos de acción social que como comunidad desarrollamos, son también un instrumento para poder construir una sociedad distinta; desde las personas concretas, desde el cambio de lo pequeñito, desde el trabajo cotidiano. Desde ahí, desde el creerme un mundo distinto, es desde donde yo me planteo el trabajar aquí. Me planteo estar con los jóvenes que tienen mayores dificultades e ir caminando con ellos. No es tanto el darles cosas como el hacer camino juntos y el poder ir desarrollándonos, acompañándonos, construyendo unas relaciones de solidaridad, de apoyo, de ayuda mutua. También el poder ir transmitiendo todo eso a los chavales, desde lo que yo vivo y yo creo. No es tanto que me proponga 'Es que eso toca', sino que es lo que me creo y no podría vivir de otra manera. (E09-B198)

A mí me invitaron a un campo de trabajo en un centro que tenemos la Comunidad en Pamplona. Es un Centro de Promoción de Minorías Étnicas, donde se acogen a familias de chabolistas, que están durante un tiempo en el centro, con una labor educativa de trabajo con toda la familia, integral, y luego acceden a un piso normalizado y se hace un acompañamiento a la inserción social. [...] Estuvimos casi un mes de campo de trabajo; trabajando de pintar, encalar y tal, haciendo relación con las personas también y así. Y allí vivía la comunidad. Había una vida en común siempre, y a mí lo primero que me llamó la atención fue eso: una comunidad que vive con los pobres. O sea, no tanto lo que hace, sino más que es una comunidad que vive con los pobres. [...] Pero sí que me cuestionó eso, sobre todo al ver en la realidad que es posible: una comunidad que viva con los pobres. (E09-A30)

En el discurso de Proxem tanto lo comunitario como la intervención social son signos de una misma misión. Por un lado, la vida en común es definida como un signo de la fraternidad a la que “todos estamos llamados”. Y, por otro lado, se intenta incorporar esa experiencia comunitaria al funcionamiento de Afany como espacio de trabajo en los proyectos sociales. Se trata de que se viva y trabaje de acuerdo con un estilo común, fraterno, basado en la confianza en las personas. La transmisión testimonial del mensaje recibido es esencial en esa concepción. Sólo si se vive de acuerdo con tales principios se podrán transmitir con convicción y coherencia, posibilitando una alternativa a la realidad

dominante. Y los miembros de Proxem han de asumir una especial responsabilidad en transmitir ese testimonio a sus compañeros de trabajo y a los propios alumnos. Este matiz de “indiferenciación” entre técnicos y jóvenes como destinatarios del testimonio y la misión de Proxem identifica de modo singular el discurso de esta entidad.

Creo también que lo más específico de la Comunidad, aunque eso lo vi una vez ya empecé en ella desde ese primer impacto, fue la experiencia de fraternidad. Lo que más nos distingue es la fraternidad, aunque de cara afuera lo más visible es trabajar con las personas empobrecidas y sobre todo con los jóvenes, fundamentalmente con los jóvenes en situación de exclusión. Esa es la experiencia que más nos distingue, porque hay mucha gente que trabaja comprometida con otros, pero lo más específico de Proxem es la fraternidad: creer que el vivir en común tiene sentido desde ser signo, para nosotros y para otros, de la fraternidad a la que todos estamos llamados. Yo creo que eso es lo que... Por eso es que estoy en Proxem y no en otro sitio. Yo, hoy por hoy, lo que me parece más específico de nuestra asociación es la fraternidad. Sobre todo porque creo que esto también sitúa el cómo trabajamos; porque sí que intentamos vivir unas relaciones que son las que intentamos trasladar a todo lo que hacemos. (E09-A30)

Lo que pasa que hay cosas que, más que desde lo formativo, sí que nos planteamos más que sean por contagio. Es decir, que ahí sí que es verdad que las personas de Comunidad que estamos en esta historia tenemos esa labor: en la medida que nuestro talante pueda ser ése, podemos suscitar un tipo de relaciones también en el propio equipo. También el propio equipo se cuida: el valorar a cada uno, participar cada uno, que es lo que puede dar que luego con los chavales podamos transmitir eso. Porque, si en nuestro equipo no se da eso, ¿cómo vamos a hablar a los chavales de participación, de solidaridad, de valorar a cada uno...? Si en el equipo no se da, ¿cómo vamos...? De momento toca hablarlo, forma parte del proceso de incorporación de los que vienen nuevos. Pero o en el día a día se ve que funcionamos así o todo lo demás es papel mojado. (E09-A206)

La primera clave se refiere, como hemos dicho, a la vida en común. En Proxem se articula un dispositivo de compromiso entre lo inspirado y lo doméstico, vinculado a la idea de fraternidad: la misión comunitaria, que implica poner en juego la vocación y la disponibilidad. Desde la Comunidad se valora una grandeza inspirada que se vincula a la dimensión de renuncia a todo aquello que se interpone entre el sujeto y la llamada. Pero esa grandeza implica también una dinámica comunitaria, en la medida en que, por ejemplo, se pide disponibilidad de los miembros de Proxem hacia aquello que es valorado por el conjunto como prioritario para la misión. Igualmente, la dinámica comunitaria implica compartir bienes, lo que permite, por ejemplo, destinar personas a labores que no reporten beneficios económicos, pero que sean relevantes para la misión. Además, parece que la dimensión comunitaria es la que garantiza la continuidad de los proyectos más allá de los cambios de personas. En cualquier caso, esa disponibilidad no parece suponer un debilitamiento del compromiso que se establece tanto con la comunidad local de vida como con el proyecto al que se es “destinado”. Por ello, no parece que se pretenda un aligeramiento de los vínculos de cara a facilitar esa movilidad, lo que sería propio de un orden conexionista.

Es algo que me pidió la Comunidad también. En el movimiento que tenemos nosotros, tenemos también comunidades en América y había una serie de necesidades en la comunidad de Ecuador. Y fui allí, estuve seis meses. Luego decidí volver. Yo había ido allí para más tiempo pero al final decidí volver. (E09-A42)

[¿Por qué te viniste aquí?] También por necesidades de la Comunidad. (E09-A46)

Funcionamos como un Movimiento de Comunidades; entonces hay un Consejo General, que a mí me hizo la propuesta de venir a Valencia porque había una serie de necesidades de esta comunidad y a mí me pareció bien. Además, no... sobre todo no tenía muchos motivos para decir que no y dije sí. Llevo en Valencia desde principios de agosto y el cambio ya venía casi con la propuesta de trabajar aquí en Afany. (E09-A48)

Bueno, también... desde que me hicieron la propuesta de venir a Valencia hasta que vine realmente y me pude situar en la realidad, pasó tiempo. [...] Con la propuesta de venir a Valencia venía la de trabajar en Afany. Luego, hablando en concreto con R y con JC, como responsable de zona, ya fuimos definiendo. Vine aquí en abril a hablar con ellos y luego la gente en Bilbao me preguntaba: 'Entonces en Valencia, ¿qué vas a hacer? ¿Dónde vas a trabajar?'. Te quedas diciendo: 'Deben estar pensando que soy una inconsciente'. La verdad es que, según qué nivel de relación tuvieras con la gente, el contabas tu vida o no se la contabas, aunque al final acabas contándosela a todo el mundo [...] Pero bueno, sí que estaba relacionado el que yo viniera, por una parte, con necesidades de la Comunidad, y también porque hubiera alguien más trabajando en Afany. Entonces ha sido un poco decisión de la Comunidad, el que yo pudiera venir. Pero luego, el qué hago, dónde estoy... eso ha sido más labor del director, que es el que toma la decisión. (E09-A186)

La segunda clave de la misión de Proxem se vincula a la acción social, entendida como acompañamiento –orden doméstico- de los que lo tienen más difícil, especialmente los jóvenes en situación de exclusión –“no darles cosas, sino caminar juntos”-. La experiencia de fraternidad es vivida como la clave que configura un estilo de trabajo y de educación que pone el énfasis en la integración de estas personas mediante acciones lo menos segregadoras posible. Todo ello configura un estilo que se opone al tipo de actuación de otras entidades en que se valora más a quien presenta menos dificultades. Ese enfoque centrado en las personas destaca el valor de la relación como clave de la acción socio-educativa. Estar con personas excluidas se presenta ya como una alternativa a los órdenes de grandeza imperantes: ni son los que más tienen, ni son los que más producen.

Construir una sociedad distinta [...] donde se apoye más al que tiene más dificultades. Al contrario de las entidades donde se valora más al que lo tiene más fácil. Y sobre todo eso, creo que ser signos de unas relaciones distintas... Yo creo que en ese sentido la labor educativa en Afany está más basada en todo eso: en la participación, en la solidaridad, en la valoración de cada persona como persona, en la valoración de cada uno y en aprender a establecer relaciones de amistad, de cuidado unos de otros, y también de confiar en las personas. Creo que a nivel educativo el creer que cada persona tiene mucho que dar, y trabajar no tanto desde las limitaciones como desde las capacidades; yo creo que es lo que más puede marcar el trabajo. (E09-A96)

Aquí teníamos un programa de visitas en prisión, un programa de centro de día y luego el programa de campos de trabajo, que hacemos en verano y Navidad, una labor de trabajar con personas mayores en una residencia de Vitoria: con las personas privadas de libertad y voluntarios hacemos una mezcla fantástica de cuidado, atención y acompañamiento a las personas mayores. Esta ha sido la experiencia más bonita que he tenido en estos años. Y donde, una vez más, lo que te decía antes, lo de las relaciones éstas que queremos crear: de creernos que todos podemos... que tenemos algo que aportar, algo que recibir y que todos tenemos mucho que... de crear relaciones donde quepamos todos. Ha sido una experiencia muy bonita. (E09-A44)

Eso es lo más apasionante. Son personas y yo creo que lo que es la relación con personas es lo más apasionante y también es lo que más me enriquece. Luego te vas pensando en tal chaval o en tal otro, no te vas pensando en no sé qué papel que no has hecho. (E09-B78)

b) Un compromiso de mínimos: la solidaridad cívica

La misión, tal como se describe en el discurso de Proxem, requiere colaborar con muchas personas que aporten sus conocimientos técnicos y su sensibilidad social y humana a una labor muy compleja y amplia. Afany cuenta entre sus trabajadores con personas muy motivadas e implicadas –lo que se valora muy positivamente- pero ajenas a Proxem y a su discurso inspirado. No obstante, existe una sintonía suficiente en torno a algunos valores básicos que desde Afany se consideran una traducción suficiente –aunque inferior en su orden de justificación- de la fraternidad: solidaridad, igualdad, participación... Es decir, claves que forman parte de un discurso de tipo cívico. Éste permite un compromiso básico

que abre la participación en los proyectos de Proxem a otras personas para trabajar conjuntamente por un mundo alternativo. Ahora bien: se trata de dos órdenes diferentes que entran en conflicto cuando se va más allá de la acción que permite ese compromiso de mínimos. Por ejemplo, cuando se malinterpreta el talante participativo de la entidad en una dirección igualitarista que no es la propia del orden doméstico –comunitario- de Proxem, como veremos más adelante.

La misión de la Fundación creo que está más centrada en construir una sociedad distinta, basada en relaciones basadas en lo que nosotros llamamos fraternidad, pero que a otros niveles se puede llamar relaciones de solidaridad, de participación, donde quepan todos, donde cada uno pueda aportar lo que es y no sólo lo que hace, donde cada uno sea valorado, donde se apoye más al que tiene más dificultades. Al contrario de las entidades donde se valora más al que lo tiene más fácil. Y sobre todo eso, creo que ser signos de unas relaciones distintas... Yo creo que en ese sentido la labor educativa en Afany está más basada en todo eso: en la participación, en la solidaridad, en la valoración de cada persona como persona, en la valoración de cada uno y en aprender a establecer relaciones de amistad, de cuidado unos de otros, y también de confiar en las personas. (E09-A96)

El valor del trabajo en equipo está muy presente en el discurso de Proxem: la participación y la responsabilización son dos claves muy presentes, como valores de los trabajadores de Afany y como objetivos a potenciar desde su dirección: “un equipo único”, “que todo sea cosa de todos”, “un proyecto en el que todos estamos implicados”... Y la diversidad que se constata en el equipo es valorada explícitamente como algo valioso, aunque en determinados momentos parece que se considere que es más fácil trabajar y consensuar las actuaciones educativas desde la complicidad que otorga la pertenencia común a Proxem. En cualquier caso, la valoración positiva del equipo en Afany se centra en el alto nivel de implicación, la responsabilización de cada cual con lo suyo y también con lo de los demás –es decir, la existencia de un espíritu de equipo de trabajo- y el deseo de trabajar por los chavales que tienen más dificultades –la dimensión vocacional-.

Bueno, sí que fue empezar definiendo los objetivos del centro para el año; y el ambiente fue de una dinámica de participación, de que cada uno podía decir. Para mí la primera impresión fue de una gran riqueza en el equipo. Es decir, cada uno es de su madre y su padre; cada uno con su piedra, gente que... algunos peculiares. Con esa riqueza de que cada uno tenemos algo que aportar. Con una implicación muy grande de cada uno y con un deseo de trabajar mejor por los chavales y de hacerlo mejor para los jóvenes y con ese deseo de cada uno poder aportar desde lo que es. Y creo que también desde el equipo, desde la dirección también ese deseo de cada uno pueda aportar lo que es y desde lo que es. Yo ahí me quede impactada en positivo, dije: ‘¡Qué gozada de equipo!’. O sea, que quieran trabajar, que cada uno esté a lo que está, por una parte querer responsabilizarse cada uno de lo suyo y también valorando lo de los demás. Yo creo que el ambiente que veo sobre todo es de cada uno valorar el trabajo de los demás y de querer implicarse y participar. (‘09-A216)

Lo ideal sería un técnico que sepa muchísimo de su oficio, que encima tenga una vocación educativa, que quiera trabajar en esto, que quiera trabajar con los chavales, que tenga clarísimo que lo importante es apoyar a cada uno desde sus capacidades, que tenga clarísimo que hay que apoyar más al más débil, que tenga clarísimo un talante de relación de ayuda, educativa y tal. (E09-A208)

En el funcionamiento cotidiano en Afany sí que se fomenta la participación para que todos puedan aportar algo al proyecto. Para ello se procuran momentos de trabajo del equipo de profesionales del centro, tales como reuniones para la coordinación de programas, el seguimiento de los jóvenes y la formación de los profesionales. En ellas se toman decisiones de carácter técnico sobre la marcha de los programas. Se trata de funcionar como un equipo único –antes había más autonomía del equipo de cada programa en el centro, pero ahora se trabaja más coordinados, porque se afirma que hay decisiones que afectan a todos-. Esa dinámica participativa en base a reuniones se intensifica a

principio del curso, en el momento en que se definen los objetivos del centro para el año. Los espacios de participación, pues, se dedican tanto a la cualificación como a la adquisición de conciencia y de dinámica de equipo.

Nosotros tenemos una reunión de todos los educadores del centro todos los lunes por la mañana, de ocho a nueve, un poco para organizar la semana: 'Hay tal cosa, hay tal otra' y para poder hacernos todos un poco responsables de todo. Eso en concreto era un objetivo para este año. Estamos en ese proceso, porque el año pasado se empezó a trabajar ya como equipo único, porque antes cada área del centro tenía bastante autonomía. Ahora la apuesta es trabajar como un equipo único, donde las decisiones se puedan tomar entre todos porque todas afectan a todos. Entonces la reunión a las ocho de la mañana del lunes es para estar también informados y saber lo que se está cocinando; todos saber un poquito lo que hay en el centro. Y luego, todos los miércoles por la tarde tenemos también reuniones del equipo. Algunos días es para formación y otros días es para lo que llamamos Comisiones de Seguimiento, que es para hacer un poco el seguimiento del curso de Garantía Social, del curso de motos y del Graduado, por ejemplo. (E09-A160)

A pesar de la diversidad mencionada, en Afany se comparte un ideario: el estilo de trabajo, la mentalidad, las opciones de base son las mismas. Como ya hemos comentado, se trata de transmitir un talante en las acciones que se realizan, lo que requiere que todos los trabajadores y colaboradores de Afany compartan unos mínimos en ese sentido, aunque eso es algo que no se puede forzar. Para ello se organizan una serie de bloques formativos iniciales –identidad de Proxem, programas en funcionamiento, talante educativo, conocimientos sobre el entorno de Afany y los problemas que hay que afrontar...- dirigidos a los que se acercan a Afany por primera vez. Esta formación se dirige sobre todo a los voluntarios.

Yo vengo de Proxem y todo lo que es el estilo de trabajo, la mentalidad, las opciones de base son las mismas, se supone. O sea que tampoco me he encontrado con grandes sorpresas de '¡Ahí va, cómo se trabaja aquí... o cómo se trabajaba de otra manera!'. Eso es verdad que viene dado por un ideario propio. Entonces, toda la gente que viene sí que recibe una formación de qué es Proxem y una serie de formación de lo que es el centro, lo que es el barrio, el proyecto educativo y un poco situarte en el contexto. (E09-A196)

Hay una formación. Por una parte, lo más formal, hay una serie de bloques formativos iniciales, que están ya estructurados para la persona que llega a Afany qué tiene que saber. (E09-A190)

Han intentado alguna vez explicarnos en reuniones cómo funciona el Centro, toda la Fundación y todo eso. Y bien. Si quieren hacerlo, pues bien. Tampoco es ninguna cosa que me interese mucho. A mí personalmente, pues bien, esto es una fundación, se dedican a esto, cosa que me parece muy bien... No deja de ser un medio de vida, para mí. A mí me gusta este medio y dedicarme a esto, me encanta, pero a final de cuentas yo hago un trabajo, a final de mes percibo una nómina y ya está. Eso para mí es la realidad de la vida. [...] No me preocupa. No. No mucho [...] Ni me interesa demasiado. Yo con mi vida personal y mi trabajo, intentar hacerlo lo mejor posible... ya me ocupo lo suficiente. La vida de los demás... cada uno.... (E08-B100)

Pero la manera en que se transmite el “estilo” propio de Proxem es fundamentalmente “por contagio”; es decir, a través del testimonio y del acompañamiento experiencial de los recién incorporados. Se trata de una dinámica mucho más acorde con el orden inspirado, a la manera de una relación de iniciación entre maestros y discípulos, que les aproxima al mensaje revelado. El testimonio es el elemento de transmisión del mensaje por parte de los grandes, o iluminados, en un orden inspirado. Se plantea la importancia de ofrecer desde los proyectos y desde el centro mismo un testimonio de fraternidad, de otra forma de hacer las cosas, que se vincula más con la forma de estar y vivir que con el hacer cosas, claves éstas que anudan el orden inspirado con elementos domésticos. Esta labor testimonial depende básicamente de los miembros de la comunidad que trabajan en el

centro y comparten ese talante: suscitar un tipo de relaciones fraternales en el propio equipo, cuidarlo, valorar a las personas... Se realiza en el día a día, pero también mediante la concertación de reuniones o encuentros específicos. En el caso de los voluntarios, por ejemplo, se cuida especialmente el concienciarles de que forman parte de una realidad que es Afany, unida por el trabajo por los chavales, y se les transmite la idea del “voluntariado como estilo de vida solidario” –“no sólo hacer cosas, sino cómo plantearse la vida”-.

Lo que pasa que hay cosas que, más que desde lo formativo, sí que nos planteamos más que sean por contagio. Es decir, que ahí sí que es verdad que las personas de Comunidad que estamos en esta historia tenemos esa labor: en la medida que nuestro talante pueda ser ése, podemos suscitar un tipo de relaciones también en el propio equipo. También el propio equipo se cuida: el valorar a cada uno, participar cada uno, que es lo que puede dar que luego con los chavales podamos transmitir eso. Porque, si en nuestro equipo no se da eso, ¿cómo vamos a hablar a los chavales de participación, de solidaridad, de valorar a cada uno...? Si en el equipo no se da, ¿cómo vamos...? De momento toca hablarlo, forma parte del proceso de incorporación de los que vienen nuevos. Pero o en el día a día se ve que funcionamos así o todo lo demás es papel mojado. (E09-A206)

Por ejemplo... yo en los últimos años he impuesto un fin de semana de abril o así, lúdico-formativo, del equipo. Y ahí sí se plantea que pueden venir los voluntarios. Sería para hacer un poco de conciencia de que todos estamos trabajando con los chavales, todos estamos... en un mismo proyecto. (E09-A176)

Yo coordinaba un poco lo que es el voluntariado, acompañaba a los voluntarios. Porque en Proxem el voluntariado, que ahora también lo estoy llevando aquí, lo vinculamos siempre a un grupo, que tenga un acompañante, que coordinemos la formación... (E09-A14)

Entonces, en el minicurso éste que es común a todos los voluntarios, lo que queremos hacer es una presentación de lo que es Proxem, que sepan con quién trabajan, que sepan quiénes somos y por qué, y también cómo queremos trabajar; un poco también de análisis de la realidad y el contexto en el que nos situamos y cómo nos situamos ante ese contexto y el talante del voluntario Proxem. Un poco eso: nuestro estilo de trabajo, que es lo que de alguna manera también queremos educar en los voluntarios. Situar también a los que vienen en cómo nos planteamos las situaciones. (E09-A202)

El voluntariado como estilo de vida, que no es sólo hacer cosas, sino cómo me planteo la vida, con solidaridad y tal... Nuestras relaciones también, todo eso que decíamos antes de la valoración de cada uno, del valor de la persona, del valor del trabajo en común, de cuidarnos unos a otros. Esa labor del grupo de voluntarios, que no va cada uno de paracaidista, ni de salvador de nadie, sino que vamos a construir algo entre todos. (E09-A204)

3.4.3. Un modelo educativo doméstico: acompañar su proceso de maduración

El modelo educativo que guía la acción desde Afany pone su énfasis en dos claves que se sitúan en un orden doméstico: por un lado, un enfoque flexible, capaz de adaptarse a las necesidades y potencialidades de los jóvenes y que dé lugar a procesos personalizados; y, por otro lado, la relación educativa, que se ha de construir desde la cercanía y la autenticidad de los educadores.

a) La personalización: “educar desde sus potencialidades y para su maduración”

En su discurso, Afany aparece como muestra de ese tipo de entidad flexible centrada en el chaval y en trabajar “en lo que va a ayudarlo”. Esto deriva en proyectos que buscan apoyar más a quienes tienen más dificultades, a pesar de que para la entidad suponga más trabajo y menos éxito desde el punto de vista cuantitativo –por ejemplo en lo que se refiere

al índice de inserción laboral que es el número de contratos obtenidos– o, en cualquier caso, suponga procesos de inserción más dificultosos. Todo ello configura el tipo de entidad que sintoniza con el planteamiento de misión presente en las iniciativas de Proxem.

Ese tipo de programa más flexible se opone, en el discurso de Proxem, a las entidades más preocupadas por lo cuantitativo y por cumplir las formalidades requeridas desde las entidades que financian los programas –básicamente la Administración- sin más complicaciones, aunque no sea lo más indicado para los chavales. Son entidades mucho más rígidas y que ponen en marcha procesos selectivos que priorizan la intervención con los chavales cuya inserción laboral se prevé más fácil y que deja de lado a los que lo tienen más difícil, que es para quienes surgieron los PGS. En ese mismo sentido, se señala como negativo que los PGS estén cada vez más introducidos en el sistema reglado de enseñanza, más estructurados, ya que de esa manera dejarán fuera a aquellos chavales que tuvieron una mala experiencia de la escuela, que son los que tienen una situación más difícil y que deberían ser los destinatarios principales de estos programas, de manera que si esto ocurriera se haría preciso poner en marcha algún otro tipo de programa para ellos.

Aquí lo primero es el chaval. Es así como se trabaja. (E08-B128)

Vienen de un nivel muy bajo y de un fracaso escolar a tope. Entonces claro, a lo de estudiar y aprender le tienen odio. Le tienen un odio impresionante. No les puedes apretar, porque entonces, si tienen un poquito de ganas, se les va. Eso ya es con la experiencia, ves que: 'A éste le puedo apretar, pues le aprieto', 'Éste está así, así... pues no lo apretaré; poco a poco le iré trabajando y poco a poco iremos haciendo algo con el chaval éste'. (E08-B190)

Creo que me he encontrado con un poco de todo, también he trabajado con distintas entidades. Creo que hay entidades mucho más preocupadas por los números, en el sentido de: '¿Hay que hacer dos horas de Básica? Pues se hacen dos horas de Básica'. A mí me parece una pasada eso para un chaval que ha tenido una experiencia negativa en la escuela: tenerle dos horas al día haciendo Matemáticas y Lenguaje me parece una burrada. Además que, si se plantean dos horas, eso te obliga a estar con todo el grupo. Yo sí que me he encontrado que con entidades que son mucho más de 'Esto es lo que hay que hacer: dos horas de Básica', y que lo cumplen mucho más a rajatabla. Y también me he encontrado con otras que están mucho más por flexibilizar para que realmente podamos trabajar con el chaval en lo que va a ayudarles. Nos parece mucho más importante un trabajo de taller, y desde la parte de taller trabajar todas las demás cosas. Me he encontrado con entidades mucho más preocupadas por la inserción laboral, por números de inserción. Si tú te planteas que lo importante es la inserción laboral, eso te va a condicionar también desde la propia selección de los chavales. Tú vas a seleccionar a chavales que pueden tener una inserción laboral más o menos fácil, y vas a dejar en la cuneta a los que lo tienen más difícil. Algunas entidades sí estamos, o intentamos estar, más en la línea de los chavales con más dificultades y poder apoyarles más, que te da mucho más trabajo y encima no vas a asegurar la inserción. Y otros están mucho más por la labor de hacerlo y 'Es un programa más, que lo tenemos como tenemos otras cosas'. (E09-B166)

¿Qué pasaría? Pues que habría que inventarse otra cosa. Lo que voy viendo, y lo hemos hablado también en algún encuentro que tuvimos a principio de curso... creo que la tendencia es que la Garantía Social va siendo cada vez algo más reglado. Hay tendencia a meterlo dentro del sistema reglado. El objetivo es la vuelta al sistema reglado de enseñanza, mucho más que a la inserción laboral. Es todo mucho más parecido a eso, más estricto. Incluso ya va dentro de los institutos. Creo que eso va a dejar fuera a un montón de chavales que no van a entrar en esa línea y que es para quienes nació la Garantía Social. Yo creo que habrá que inventarse otra cosa para esos chavales. Por ejemplo, el año pasado había dos PGS: carpintería metálica y hostelería. Este año el de hostelería nos lo han concedido y andamos viendo financiación privada para poder hacer un curso de hostelería a partir de enero. Ya no sería Garantía Social, sería otra cosa. No sé cómo lo llamaremos. (E09-B176)

Estos planteamientos de flexibilización y personalización implican, para Afany, al menos tres cuestiones. En primer lugar, la necesidad de flexibilizar la duración de los programas para que se adapten al proceso de cada chico, y no al revés. En segundo lugar, se

trata de educar desde la experiencia del día a día, más allá de las estructuras de módulos formativos. Se plantea la importancia de flexibilizar la distribución del tiempo que se dedica a cada materia, de cara a potenciar las dinámicas más motivadoras y a tener capacidad para ir adecuándose a las necesidades que vayan surgiendo –lo que no es posible con una compartimentalización rígida del tiempo, mucho más propia de una concepción industrial del aprendizaje-. Y, en tercer lugar, flexibilizar los criterios y métodos de evaluación, que desde la Administración se plantean con un nivel de estandarización que se considera inadecuado para valorar los procesos de maduración e inserción que deberían ser objetivo de los PGS. En ese sentido, se considera que la evaluación ha de ser una herramienta educativa más, que posibilite una reflexión con el joven y su familia acerca de su experiencia y progresos, para implicarlos activamente en el proceso⁸⁶.

El tener que estar programando... A veces cinco minutos antes de la clase estoy diciendo: '¿Qué hago hoy?'. Porque, aunque siempre te propones programar, luego lo improgramable se queda ahí y te impide... (E09-B80)

Creo que habría que flexibilizarlos mucho más. Por una parte es poco tiempo. Vengo del País Vasco, donde el PGS de Iniciación Profesional dura dos años. Hay un primer año de iniciación, un trimestre entero de profundización antes de las prácticas, tres meses de prácticas y luego un tiempo de inserción laboral. Es algo que, al principio eran nueve meses como aquí, y se ha ido consiguiendo... porque si nos planteamos un proceso educativo con los chavales, para cuando quieres empezar a conocer al chaval llega ya el tiempo de prácticas. Con el mes de prácticas más de lo mismo: desde que el chaval se sitúa es muy poquito tiempo. Para algunos es suficiente porque en un mes ven lo que hay y el profesor también ve lo que hay y ya está. Pero otros necesitan más tiempo. Mi experiencia en otros centros es que hay cosas o situaciones de los chavales que se ven en abril: 'Si hubiese sabido yo esto en septiembre, habría trabajado de otra manera... pero igual lo que he trabajado hasta ahora es lo que ha posibilitado que en abril salga el tema'. Claro, si te sale el tema cuando el chaval está a punto de irse de prácticas... Creo que sí, que es muy corto. Son sólo unos meses para un proceso educativo con chavales de dieciséis, diecisiete y dieciocho años. (E09-B160)

Y también me refiero a la flexibilización en el sentido del horario, la manera de impartir las materias, de mucha más aplicación en el taller. Poder hacer una cosa mucho más flexible y más libre... que luego lo hacemos, pero eso no se tiene que saber. [...] Partimos mucho de lo que son las necesidades reales de los chavales y de sus intereses (E09-B160)

Hombre, ahí sí que estoy, de alguna forma, limitada en el sentido de horarios, pero es verdad que es necesario tener unos horarios para poder organizarnos. Luego lo que hago dentro de ese horario, lo que hago dentro de Básica, lo mismo un día digo: 'Pues hoy en lugar de Matemáticas, vamos a hacer no sé qué'. (E09-B96)

Porque hay días que tienes que decidir: '¿Hoy qué será mejor, que haga esto o que haga lo otro?'. También desde cómo están los chavales, de cómo han respondido el día anterior, pues digo: 'Hoy vamos a hacer otra cosa'; o bien: 'Hoy toca que se fastidien y vamos a hacer Matemáticas'. También son decisiones que tienes que tomar a tientas, intuitivamente. (E09-B100)

⁸⁶ Es significativa del enfoque doméstico de la entidad la resistencia a procedimientos de evaluación estandarizados u 'objetivos' que dan como resultado una ordenación comparativa del rendimiento de los individuos. Frente a este tipo de evaluación característicamente industrial, en Afany el tipo de conocimiento relevante para una evaluación justa es cualitativo, idiosincrático e incluso intuitivo; la evidencia es necesariamente subjetiva y se expresa mediante anécdotas o relatos ejemplares (Boltanski y Thévenot, 1991); no encuentra valor en el distanciamiento objetivador, sino que se legitima precisamente por la proximidad y el conocimiento "de primera mano". Además, la evaluación no debe tender a estimular la competencia entre los sujetos mediante la objetivación de las diferencias de rendimiento; al contrario, una evaluación adecuada es la que parte del supuesto de que las personas son incomparables entre sí, diluyendo de este modo las diferencias dentro del grupo –diferencias que, sin embargo, se asume que existen, puesto que no a todos se les puede exigir lo mismo- (ver Derouet, 1989, para un análisis más extenso de las diferentes concepciones de la evaluación en los modelos educativos doméstico e industrial).

Mucha de nuestra labor se queda sin poder evaluar. Por mucho que nos empeñemos en metodologías de evaluación, de ver cómo el chaval va cambiando, actitudes y tal, lo más importante se queda sin evaluar, es inevaluable. (E09-B78)

Ahora estamos en un tiempo de evaluación inicial. Y luego, sí que se nos obliga, que es una cosa que a mí me ha pillado de nuevo, es el hacer evaluaciones intermedias con calificaciones. A mí eso me suena rarísimo, no es algo a lo que esté acostumbrada. Y también la evaluación final, que además la tienes que reflejar en un acta. [...] Porque nos lo pide Administración. Yo hasta ahora en lo que era Garantía Social nunca había seguido estos sistemas. Siempre ha sido que cada cierto tiempo tú evalúas, pero una evaluación en la que te pones en contacto con el chaval, hablas con los padres, haces un informe para el chaval y para los padres, para que vayan siendo conscientes de su proceso. Pero el tener que poner unas notas me parece que limita muchísimo. Al final, para los chavales, por mucho que quieras, eres la que al final le va a poner un 7,5 o tal. Me parece un poco absurdo. Me parece que no viene a cuento en un Programa de Garantía Social. Por ahora, intentando sobreponernos un poco a eso, en la evaluación inicial sí que hemos hecho un test de coeficiente intelectual, que aún así yo no me creo mucho esas cosas... Pero bueno, lo haces y a veces te llevas sorpresas: 'Ahí va, pues este chaval...'. Para nosotros los tests al final tienen su valor si coinciden con lo que tú vas viendo y si no coinciden dices: 'Está mal'. Por lo menos es mi experiencia [...] Y al final pues eso, le da bajísimo y es que el chaval ha pasado de hacerlo. Entonces, al final, si coincide, 'Ah, mira que curioso', te puede dar algún dato incluso en la medida en que te sirve para dialogar con el chaval y para contrastar. Pero si no tampoco me lo creo yo mucho. Les hemos pasado también una prueba de Matemáticas, de Lenguaje, una de actitudes de cómo me sitúo ante el curso o ante el trabajo. También tenemos un poco pendiente todo el trabajo de relación con la familia, para contrastar un poco las impresiones que vamos teniendo de los chavales. Creo que al final esta evaluación inicial se basa más en lo que es la observación, la relación y las entrevistas personales. (E09-B102)

Pero creo que la importante es la evaluación propia, es la que nos importa porque es la que nos posibilita seguir trabajando con los chavales y lo que te decía antes de la responsabilización. Yo no voy a dialogar con el chaval sobre si le he puesto un 6 o le he puesto un 5, porque al final me da igual. No sé si a ellos les da igual, pero a mí sí me da igual. Lo que voy a dialogar con él es cómo vas progresando o si te has estancado, qué pasa, qué dificultades tienes, cómo podemos ayudarte para que esto vaya mejor, qué vas a poner tú también de tu parte para que esto vaya mejor... La parte que me importa es esa. Lo del número la verdad es que... Tampoco sé si a ellos les importa mucho, aunque te dicen: 'Pero al final lo importante es si esto me va a servir para trabajar, si voy a hacer las prácticas bien... El que me cojan en una empresa no va a depender tanto de mi evaluación, sino de que luego en las prácticas funcione'. (E09-B116)

La Administración te pide números de inserción laboral. (E09-B120)

Lo que pasa es que incluso la propia ley dice que el primer objetivo es la maduración personal, pero eso ¿cómo lo mides? Te están pidiendo que pongas una nota y ¿cómo pones una nota en maduración? (E09-B128)

Pero sí que me parece que la inspección se preocupa más de ver si están todos los papeles que de que realmente esté... (E09-B136)

Así pues, desde el punto de vista de Proxem, educar es partir de cada persona para potenciar sus capacidades. Se trata de un planteamiento que subraya que cada joven tiene un potencial que puede ser desarrollado generando una experiencia positiva de logro, lo que la mayoría de los chicos con los que trabajan no ha podido conseguir en un contexto poco personalizado como es el escolar. Estos planteamientos requieren diseñar para cada persona un plan de trabajo. Para ello hay que partir de una evaluación inicial de sus potencialidades e intereses, realizado en base al diálogo con él y desde la observación cotidiana, y no en base a instrumentos estandarizados, que son valorados como poco comprensivos de la realidad. Ese plan ha de ser propuesto por los educadores y pactado con cada chico, ya que uno de los objetivos es que se impliquen y responsabilicen de su propio proceso, siempre con el acompañamiento y apoyo de los educadores. Se le da mucha importancia a que sea un plan exigente, de manera que el proceso del joven no se estanque y experimente una

motivación de logro; pero a la vez accesible, de manera que se evite la frustración que supondría un fracaso. La personalización, en ocasiones, puede requerir trabajar en pequeños grupos que se definen en función del nivel y ritmo de aprendizaje.

Yo lo hago partiendo de creerme esto de que los chavales tienen potenciales y capacidades a ir desarrollando; de ver lo positivo que hay en cada uno. [...] Y por otra parte, intentar potenciar y sacar todo lo que ellos tienen de bueno. Son chavales con mucha experiencia de fracaso, con mucha experiencia de que les hayan dicho mil veces todo lo que hacen mal; entonces, intentar decirles todo lo que hacen bien. Tener confianza, no tanto confianza en ti, sino confianza en ellos mismos; la escucha: el tener a alguien que les escuche y que no esté continuamente echándoles broncas... Cuando hay que decirles las cosas se las digo, yo intento ser bastante clara, pero también sacando la capacidad que tienen: 'Veo que tienes posibilidades de esto, pero no lo estás desarrollando'. (E09-B70)

Detectar la situación de partida del chaval, por una parte, en cuanto a capacidades con respecto al oficio, con respecto a la formación básica, capacidades relacionales, capacidades con respecto a lo que es situarse en unas relaciones en un taller; y también lo que son las actitudes de partida del chaval: actitudes ante el trabajo, ante los compañeros, ante los educadores... Se trata de ver de dónde partimos con el chaval de cara a poder plantear unos objetivos iniciales que también sean para dialogarlos con él. '¿Qué nos vamos a proponer?'. [...] También sirve para desde ahí recolocar los grupos que hemos hecho para Formación Básica, viendo lo que les cuesta o no a cada uno. (E09-B106)

Sobre todo consideramos la progresión que ha hecho. En el compromiso que firmamos todos al principio, hay un punto después de las normas que dice que los educadores elaboramos un plan personalizado que es dialogado con cada uno de los chavales. [...] Yo se lo explico: digo que cada uno es distinto, que cada uno tiene unas capacidades y unas limitaciones y que a cada uno se le va a exigir, a posibilitar y a apoyar desde que lo que vemos que puede y que puede ir desarrollando. Y también tener en cuenta lo que creemos que no puede. Sobre todo es lo que puede. Creo que aquí se evalúa sobre todo la progresión que yo voy haciendo, el empeño que ponga. Al final no es si soy listo en Matemáticas, sino si estoy atento, si me preocupo de hacer las cosas... Va más por ahí que otras cosas. (E09-B112)

En la docencia estoy notando cada día más que no hay receta milagrosa. No existe porque yo a veces lo he preguntado. A veces hacemos tipo formación de todo el centro y yo siempre pregunto: '¿Qué hago ante este caso? ¿Qué solución puedo darle?'. Claro, esa solución a lo mejor es buena para una persona, pero para otra no. Y siempre el momento. Entonces, esa es en general la experiencia mía, que cada vez se me confirma más: para el mismo delito, el mismo castigo no vale. Es un poquito así en general mi experiencia en lo que es la docencia y más en chavales de este tipo. (E08-A24)

A partir de las nueve ya entramos al taller y empezamos cada uno en el trabajo que tenga que hacer. Si estamos en el aluminio, pues hacer ventanas correderas; el que esté más adelantado, que se le da mejor porque tiene más destreza, pues igual ya está haciendo ventanas abatibles o puertas, o en vez de dos hojas las hace de tres o cuatro hojas... Cada uno un poquito al nivel que puede llevar. (E08-B2)

En este centro se trabaja un poquito diferente a otros centros. Se trabaja diferente. En otros PGS no se suele partir el grupo. Va todo siempre junto. Si el maestro de taller tiene que dar tres horas todos los días de taller, pues les da tres horas y luego viene la educadora, da la Formación Básica, FOL y lo que sea. Para la complementaria esa de Tiempo Libre, viene otro; se trabaja diferente. Aquí, pues sí, hay un estilo un poquito personal. A lo mejor es debido por el entorno y por los chavales que puedan encontrarse aquí que son, a lo mejor, extradifíciles. Es algo diferente. (E08-B126)

Pues depende de la persona. Si es una persona que capta muy bien, se lo explicas a un nivel. Si se lo intentas explicar como si tuviera unos conocimientos y un nivel normal y te dice: 'No entiendo lo que me dices', pues bajas un poquito el nivel; se lo explicas más sencillo. Si es un chaval así, se lo explico a otro nivel; y si no lo capta, se lo explico las veces que haga falta. Y si no se logra sólo con explicaciones, pues coger y mostrarlo. (E08-A92)

Son chavales que en la pizarra han sufrido toda la vida, han sido humillados, han fracasado... Entonces, a los que ves que le tienen más miedo a la pizarra les saco a hacer lo que sé que seguro van a hacer bien. Entonces, como vamos todos, 'Venga, vamos todos, vamos tú, tal y tal'... todos van saliendo, todos van quitando un poco también miedo al ridículo. 'Venga, si no lo entendemos, vamos a explicarlo, el que no entiende... venga, sales a la pizarra y lo vamos a explicar en la pizarra'. (E09-B28)

Lo que hacemos es que desdoblamos el grupo, porque trabajar con quince chavales las Matemáticas es imposible. Hemos hecho dos grupos con distinto nivel y con un grupo voy más despacito y con otro un poco más deprisa. Y en lugar de tener una hora de Matemáticas, ellos tienen una hora, pero yo tengo las dos, o con Lengua o con lectura del periódico. (E09-B4)

El itinerario que se define para cada alumno incluye una formación centrada en un oficio –lo que actúa como elemento vertebrador y motivación para los chicos- a la vez que una formación instrumental básica, que suele estar vinculada al progreso en el aprendizaje del oficio –lo cual le da una dimensión práctica mucho más interesante para los aprendices-. Pero, por encima de los dos ámbitos formativos mencionados, desde Afany se valora que la clave en el proceso formativo está en el desarrollo de hábitos –como la puntualidad-, habilidades relacionales y actitudes –como la responsabilidad-. Estas son las claves esenciales para posibilitar un proceso de maduración que prepare al joven para integrarse en una sociedad, sea a través de un ámbito laboral o no.

Flexibilizar para que realmente podamos trabajar con el chaval en lo que va a ayudarles. Nos parece mucho más importante un trabajo de taller y desde la parte de taller trabajar todas las demás cosas. (E09-B166)

Lo que sí intentamos es que sea lo más posible Matemáticas prácticas: que sean cosas que se puedan aplicar al taller, que vayan a necesitar en su oficio. O sea, que todo sea aplicable. [...] O sea, que son cosas que, en la medida en que se pueda, lo vas aplicando a su trabajo, que es su principal motivación, el trabajo de taller. Por una parte está la clase de Matemáticas y luego, otra cosa que se trabaja también es la parte de expresión oral. Expresión oral, expresión escrita también, yo creo que en esto tienen también bastante... déficit. Se nota luego, desde cómo hablan, desde como tal y sobre todo, desde cómo leen y cómo entienden lo que leen. (E09-B20)

Luego está este seguimiento de actitudes: la puntualidad, si es alta, media o baja, constancia, seriedad en el trabajo, cuidado del material, autonomía [...] tiene aguante, mucho interés, se preocupa por el resultado final, orden y aseo, si está motivado, si es capaz de descubrir errores, si disfruta con el trabajo... (E08-B52)

Pues para alguno será el tema de hábitos, por ejemplo, que también es un tema que entra ahí; normalmente lo que vamos a proponer tiene mucho que ver con los hábitos y con que cada uno sea más protagonista para comprometerse en ello. Y también a nivel de actitudes; y también respecto a necesidades más concretas, igual de un apoyo en la Formación Básica o un apoyo en el taller. (E09-B106)

b) La relación educativa: “estar con ellos”

Si bien la formación, como hemos dicho, es importante para la integración de los jóvenes y para su propio desarrollo, en el fondo del discurso de Proxem se plantea que lo más relevante es que en torno a esa formación se genere una relación que les haga crecer personalmente. Y es que, según su discurso, lo que distingue a Proxem de otras ONG es la fraternidad como dimensión de su modo de trabajar. Se intenta trasladar a los proyectos las relaciones que se intentan vivir en la comunidad. Por tanto, la clave esencial de su quehacer reside en el tipo de relación que se establece entre educadores y jóvenes: relaciones que dan testimonio de fraternidad, lo que se traduce, de cara a los chavales, como relaciones de solidaridad, respeto, escucha, aprender de los demás... Este intento requiere autenticidad y cercanía –lo que no excluye poner límites-: se transmite lo que se vive personalmente, planteamiento muy acorde con el orden inspirado.

Yo, cuando estoy aquí como educadora, no soy neutra. Intento construir unas relaciones de ese tipo, unas relaciones que sean... A los chavales no les vamos a hablar de fraternidad, pero sí les vamos a hablar de solidaridad, vamos a hablar de respeto, vamos a hablar de escucha, vamos a hablar de poder aprender de los demás... Yo creo que eso al final es lo que vivimos y es lo que tenemos para

ofrecer. O sea, yo creo que no es tanto un planteamiento ideológico de lo que tiene que ser la intervención social, sino un querer transmitir lo que te crees que es posible y lo que no. Yo creo que eso al final es lo que te marca. Aunque luego en los proyectos que presentas a Conselleria no vayas a hablar de estas cosas, pero lo que hay debajo es eso. Creo que es evidente que eso es lo que marca y enmarca la labor que hacemos; desde las relaciones que queremos en el equipo de profesionales, desde el trabajo que hacen con los voluntarios, desde el trabajo que se hace como educadores en el programa mismo. (E09-A30)

Hombre, la Básica, yo me lo paso bien también. Sé que les cuesta, pero también me lo paso bien porque intento relativizar el resultado al final. Yo creo que todo lo que hacemos aquí es excusa para una relación educativa. Entonces, si no hacemos muchas matemáticas tampoco pasa nada. Bueno, que si 'Mira, hoy hemos pasado de hacer las multiplicaciones porque es una rayada' 'Pues tienes razón, es una rayada'; y hemos estado hablando de otro tema; ya sé que para ellos es una excusa para no trabajar, pero para mí también es una excusa, y eso no lo saben ellos, para la relación. (E09-B80)

Por una parte, es una relación que viene a ser de cercanía, de estar atentos, de si un día uno está malo: '¿Qué tal estás?'. Todo lo que pueda potenciar la cercanía. Pero también los chavales saben que no soy una amiga y que en ese sentido soy una figura a la que le toca marcar límites, de 'Por aquí no hay que pasar'. Cuesta un poco romper con la imagen de profesora que está allá arriba. Y entonces yo sí que creo que tengo que potenciar, por una parte, la cercanía, el mostrarme yo, intentar un poco ser ahí auténtica. (E09-B70)

Así pues, la relación personal –“estar con ellos”, una clave esencialmente doméstica– es una parte esencial de la tarea educativa, al menos en dos sentidos: por un lado ayuda a conocerlos mejor, a ponerse en su lugar, y por otro lado, permite que los chicos experimenten un vínculo positivo de apoyo y cuidado. Por un lado, pasar tiempo con los chicos ayuda a conocer sus necesidades e inquietudes, que solo afloran si se ha generado un vínculo de confianza con ellos. Ese conocimiento es esencial a la hora de plantear la intervención educativa. En ese sentido, es fundamental superar el “clima de aula”, tanto desde dinámicas tutoriales como acercándose a los ambientes en que ellos se muestran más a sus anchas –por ejemplo, el taller, que es visto como un espacio educativo menos rígido que el aula–.

Y vas viendo, aquí, donde parecía que había un chaval que no tenía ningún problema, pues resulta que vas descubriendo... Esto de los chavales es un poco de 'rasca y premio' y a poco que empiezas a relacionarte y a profundizar van saliendo las cositas que en la primera entrevista no salen. Entonces desde ahí sí que vas pensando: 'Voy a dedicar más tiempo para tutorías personales o voy a necesitar más tiempo para programar...' (E09-B2)

Mi idea también es dedicar tiempo a tutorías personales con los chavales; y también la posibilidad de estar tiempo en el taller. Porque al final donde se cuece todo es en el taller y muchas veces, si no estás ahí en medio, no te enteras [...] Mientras están aprendiendo con JG, un rato al día pasar por allí y estar viendo qué es lo que hace uno y qué es lo que hace otro, también que ellos me puedan contar [...] Es una cosa que también tengo pendiente: dedicar un tiempo a estar con los chavales. (E09-B12)

Y en segundo lugar, la relación educativa ha de transmitir a los chicos una experiencia de acogida, escucha y aceptación incondicional. Han de sentir que son importantes para el educador como personas: que se les valora por los que son –de acuerdo con un orden doméstico– y no por lo que hacen. Y esto implica que para ellos el educador ha de dejar de ser alguien extraño que simplemente realiza el trabajo que le corresponde.

Si te reconocen tendrá que venir por la vía de que realmente se sienten acogidos de forma incondicional, que se sienten escuchados y se sienten aceptados. No sé si tanto queridos, porque eso igual les cuesta más percibirlo; pero que sientan que realmente ellos te importan como personas y que no estás aquí simplemente por cumplir un horario o porque te hayan puesto aquí. Que llegues a transmitir eso creo que es importante (E09-B74)

Desde esta dinámica de la relación, el afrontamiento del conflicto se trabaja desde el diálogo –personal o grupal, en asambleas- y la mediación. El objetivo es clarificar malos entendidos, negociar las posiciones o, en última instancia, tranquilizar los ánimos, pero siempre de manera alternativa a la actuación por la fuerza. El uso de sanciones, en cualquier caso, ha de vincularse a la responsabilización de los implicados: hacerles reflexionar para ser conscientes de las consecuencias de su acción e implicarles en su reparación o prevención futura. Y siempre ha de aplicarse desde la negociación con los alumnos: el objetivo es que ellos mismos propongan consecuencias para los que rompen las normas, de forma que se sientan implicados con su aplicación. Esta apuesta por el autocontrol, no obstante, choca con la dificultad en la aplicación de estos principios, lo que a menudo requiere que se ejerza un control más intenso por parte de los educadores.

Es que todo el tema de la resolución de conflictos, más que como módulo de formación, yo creo que es algo más transversal y cotidiano. [...] Quiero decir que al final es: 'Venga, vamos a ver ahora qué pasa'. (E09-B62)

La idea es ir negociando. O sea, no tanto que nosotros como educadores imponamos una sanción, sino que ellos propongan qué vamos a hacer. O sea: '¿Qué pasa con el que venga tarde?'. Por ahora estamos en que el que venga tarde recupera las horas. Eso está puesto ya en el compromiso que han firmado, por las normas. [...] Y, si no, se les descuenta en el certificado las horas que han hecho. (B09-B56)

Hasta ahora ha habido un par de situaciones más conflictivas, una más de grupo y otra entre dos personas. [...] Cuando ha sido un poco más de grupo sí que se ha intentado recoger en la asamblea. La verdad que es complicado, porque cuando hay un problema aquí funciona mucho la ley del silencio, de 'Yo no me chivo'. Entonces, aunque esté echando pestes del otro, pues 'No lo voy a decir en público'. También es normal y cuesta. Ahí sí que hemos intentado seguir alguna otra metodología en que cada cual pueda decir. Ante un conflicto concreto, pues 'La asamblea la vamos a hacer con una ficha en que cada uno diga qué ha sido lo mejor hasta ahora y qué lo peor; qué es lo que más he cuidado y qué lo que más tengo que cuidar; qué es lo que más me gusta de mis compañeros y qué lo que más me molesta'. Les permite, por una parte, ver lo positivo y por otra parte, la posibilidad de que cada uno pueda decir lo que quiera. Intentando no entrar tampoco mucho en discusión, sino 'Yo me he sentido mal porque se han metido conmigo'. Y desde ahí hay un intento de que se pueda dialogar y de que cada uno pueda decir; pero creo que les cuesta entrar a eso. En caso de conflicto entre dos, sí que hay un intento de mediar de alguna manera: 'Vamos a hablar, vamos a ver cada uno, desde él, cómo se ha sentido, ver qué es lo que pasa'. Igual es una falta de comunicación, un malentendido. Vamos, posibilitar que haya esa comunicación con una mediación, sobre todo en la línea de aprender a resolver los conflictos de otra manera que no sea a tortas, que es la única manera que se les ocurre. Pues 'Bueno, vamos a aprender a resolver los conflictos hablando'. Pero lo normal es que no se resuelvan. Quiero decir, que cada uno se mantiene en sus trece. Pero por lo menos el visualizar que es posible hablar y sentarse tranquilamente y que se puede hablar sin hacerlo a gritos. (E09-B60)

Una relación... yo procuro... montar una relación de confianza. Intentar ser como un padre; también más un compañero, uno más; pero dejar claro que el que lleva la sartén por el mango... soy yo. Si funciona todo bien, entonces suelto rienda. Con algunas cosas te haces la vista gorda [...] la confianza siempre es buena, pero el control mejor. (E08-B32)

Hay cosas que hay que cortar. O sea, que por mucha pedagogía y mucho diálogo y lo que quieras, al final dices 'Esto hay que cortarlo y punto'. A veces, el mandar a uno a casa es hacerle consciente de la importancia que tiene. No tanto como un castigo sino como: 'Vamos a parar y después hablamos'. Sí que intentamos que ellos hagan esa reflexión, que les cuesta más allá de decirte: 'Perdona, perdona' 'No, no me pidas perdón, vamos a ver qué ha pasado y cómo se puede mejorar, que a mí no me has hecho nada'. Están todavía con la mentalidad de escuela de que si hago algo malo me castigan, pero tampoco me hago responsable de ello. Es el profesor el que me castiga. También se trata de que ellos se vayan haciendo responsables y que ellos propongan 'Bueno, ¿cómo vamos a cambiar esto?' '¿A qué te vas a comprometer para que esto no vuelva a pasar?'. En esa línea vamos trabajando, pero hoy por hoy cuesta. (E09-B66)

3.4.4. Conflictos entre los órdenes en juego

El discurso desde Afany muestra una configuración de órdenes de justificación que articula, como hemos planteado, lo doméstico con lo inspirado y, en menor medida, establece algunos vínculos con lo cívico. Todo ello permite una actuación de cara a la misión de transformar la realidad. Pero también implica algunas tensiones que generan conflictos en el funcionamiento de Afany.

a) El conflicto entre la dimensión inspirada y la doméstica: lo global frente a lo local

Como hemos visto, Proxem es una entidad que se encuentra en plena búsqueda en torno al tipo de estructura que mejor sirva a la misión recibida. Esa búsqueda supone el discernimiento y puesta en práctica de experiencias que son vividas de manera diferente por las personas afectadas. En este sentido, el proceso de centralización y coordinación de la gestión de los proyectos de Proxem ha supuesto una tensión importante entre la dimensión mundial y local de esta entidad.

En un momento dado, la Fundación Proxem surgió para asumir la gestión dispersa de todas las asociaciones vinculadas a Proxem que en cada país desarrollaban sus proyectos. La idea era hacer esa gestión más sencilla. Por ello su inercia inicial fue muy centralizadora. Sin embargo esto no se ha valorado de manera unánime. Al menos, el discurso actual desde Afany parece reclamar un peso mayor para las comunidades locales, que son las que proponen, apoyan, disciernen y mantienen los proyectos. Y al parecer esa es la dinámica actual. Es decir, se manifiesta una tensión entre la centralización y la descentralización: frente a una Fundación fuerte, se va potenciando la autonomía de cada zona.

La Fundación tampoco lleva muchos años. La Fundación se creó en el año 96; hasta entonces había asociaciones Proxem en cada uno de los lugares donde teníamos comunidad. En parte las fundaciones en América y en parte otras situaciones provocaron la necesidad de tener una Fundación única que pudiera gestionar a distintos niveles. Los distintos programas que gestionaban esas asociaciones han tenido un proceso de ir incorporándose a la Fundación. [...] Esas asociaciones hoy por hoy están todavía, pero sí que están en proceso de desaparecer. Estamos viendo si merece la pena seguir manteniendo las asociaciones locales o si no tiene mucho sentido y al final es complicar la gestión y sería más sencillo tenerlo todo en la Fundación. [...] El 98 fue el año donde más programas se incorporaron a la Fundación y todavía hay alguna asociación que sus programas se ha incorporado en este año. O sea, que estamos todavía en ese proceso, viendo qué es más útil. En ese sentido llevamos varios años de ensayos en lo que es la organización. (E09-A116)

Afecta sobre todo a nivel de apoyo económico; desde aquí es desde donde se solicitan subvenciones, ayudas, a Ayuntamientos, a gobiernos autónomos, al gobierno central... pero para apoyar los proyectos de allí. Pero luego allí cómo lo hagan no es algo que se siga directamente desde aquí, porque sería imposible. (E09-A132)

Lo que sí tenemos claro es que los proyectos son de las comunidades. Nosotros estamos constantemente ensayando, disciernen y viendo qué es lo mejor. Pero, así como al principio la Fundación cogió mucha entidad, ahora estamos en un momento en el que nos importa que los proyectos sean algo que sale de las comunidades y que sean llevados, seguidos, acompañados y discernidos desde las comunidades, que son las que los impulsan. (E09-A120)

Así pues, una clave relevante es la tensión entre (a) mantener la identidad entre proyectos⁸⁷ –lo que parece responder más al énfasis inspirado en la misión común recibida- en una entidad muy grande y dispersa, y (b) descentralizar la gestión de los proyectos para que respondan a la realidad de cada contexto y la base social que los impulsa y se implica en ellos –lo que parece responder más a la dimensión doméstica de “lo comunitario”-. En cualquier caso, esa tensión no implica querer prescindir de ninguna de las dos dimensiones, sino que busca el equilibrio más adecuado entre ambas: es decir, se mantiene una simbiosis entre lo inspirado y lo doméstico, sobre todo porque construir “lo comunitario”, en definitiva, forma parte de la misión.

b) Primer conflicto entre lo doméstico-inspirado y lo cívico: niveles de implicación y participación

Como ya hemos comentado, la misión de Proxem requiere la incorporación a los proyectos de personas ajenas a la Comunidad, pero que tengan una sintonía en algunas claves fundamentales que se aproximen a la experiencia de fraternidad como estado de grandeza: solidaridad, igualdad, participación... es decir claves propias de un orden cívico. El compromiso que esto posibilita implica también la aparición de algunas tensiones relevantes.

La primera se refiere a la diferente manera en que se interpreta la participación en un orden cívico –desde una clave igualitarista- y en un orden doméstico-inspirado. En éste la participación implica un componente jerárquico⁸⁸, definido en función del estatus de grandeza; y éste, a su vez, viene dado por la condición de “misionero” que ha recibido la llamada. Es decir, aunque la fraternidad a la que han sido llamados es universal, la llamada misionera solo incluye a los que la han experimentado, es decir, a los miembros de comunidad. Y ese es el criterio que marca los límites de la “pertenencia” doméstica⁸⁹ en este caso, excluyendo a aquellos que, aun colaborando de manera muy relevante en el proyecto, no “pertenecen” al mismo. Así, los niveles de participación y decisión van a depender de esa pertenencia o cercanía al grupo promotor –que es el que es “depositario de la misión” y del talante que ésta requiere-, lo que se valora como criterio de grandeza por encima de la implicación –que también es valorada, aunque menos- y la antigüedad⁹⁰.

⁸⁷ Hay que tener en cuenta que Proxem es una entidad con un ideario muy definido y con una baja visibilidad social –salvo en los entornos que se dedican a la acción social-, lo que puede incidir en esa preocupación. En cambio podríamos aventurar que en otras entidades, con una imagen corporativa muy trabajada y conocida –tipo Cruz Roja- esto puede plantearse de otra manera, o quizás no preocupe tanto.

⁸⁸ Aunque, como hemos dicho anteriormente, en el caso de Proxem la jerarquía propia de lo doméstico está matizada, dado que no se vincula a lo paterno sino a lo fraterno, lo que supone un componente de igualdad.

⁸⁹ En este caso, la inspiración –y no la voluntad de adscripción- es la que define los límites de la pertenencia. Hay que tener en cuenta que la naturaleza de la “pertenencia” doméstica implica una dimensión de exclusión –de los que no son de la familia, comunidad u hogar- que la hace diferente a la “pertenencia” cívica –forman parte de la sociedad los que cumplen las condiciones de ciudadanía-, que está ligada a la adscripción contractual, en principio más permeable o potencialmente más abierta a la inclusión de individuos externos. Esto no significa que no podamos encontrar una configuración de un orden cívico más cerrado, en que la obtención de los requisitos de ciudadanía se haga más difícil; o especialmente cuando se establece un compromiso cívico-doméstico, por el que la adscripción ciudadana está condicionada a elementos de identidad étnica o cultural, o se prioriza el derecho de nacionalidad sobre el de ciudadanía.

⁹⁰ Aunque la antigüedad es un criterio de grandeza doméstico, el hecho de que estemos ante un compromiso doméstico-inspirado –en que la grandeza requiere apertura a lo nuevo- implica que el tiempo no sea un factor relevante.

En este sentido, la experiencia más explícita de conflicto en Afany implica la diferenciación entre miembros de Proxem y trabajadores no miembros, así como la falta de claridad acerca de los niveles de participación y decisión en el centro. Una cosa es ser trabajador, lo que supone unos niveles de implicación –altos- y de decisión –cotidianos y técnicos- y otra es pertenecer a Proxem, es decir, ser promotor del proyecto además de trabajador del mismo, lo que supone tener un mayor peso en las decisiones estratégicas de Afany. De hecho, esto ha sido fuente de conflictos e incluso de abandono por parte de algunos profesionales, que defendían un esquema de participación más horizontal e igualitario.

Aquí ha habido, en ese sentido, una historia un poco conflictiva. Las situaciones han sido un poco problemáticas por no tener muy claro tampoco qué es lo que suponía el trabajar, el nivel de decisión, el nivel de participación... (E09-A160)

Creo que hasta ahora el problema ha sido igual de moverse en la ambigüedad, de querer que participemos todos pero a la vez cómo decidimos... Es un equilibrio que, si no está claro, sí que puede dar lugar a confusiones. Tampoco hoy lo tenemos del todo claro. Estamos en ese proceso de... aclararnos. (E09-A232)

Hubo aquí un año una situación algo crítica con el personal: despidieron a gente, a lo mejor no de la mejor manera, se tomaron decisiones de Dirección... y claro, veías que te afectaba también un poquito, por ser un compañero y la manera en que se le ha planteado el despido... (E08-B160)

La interpretación que se hace acerca del conflicto es que se debe a una excesiva ambigüedad, frente a la cual la dirección ha de asumir su responsabilidad “posibilitando la participación de todos, pero también reservándose su propio espacio de poder” y los trabajadores deben aceptar el papel del director –lo que cuesta en la tradición cívica de las ESAL- como responsable último en la toma de decisiones. En ese sentido la respuesta de Proxem ha sido la de fortalecer la estructura⁹¹, garantizar el control desde la comunidad de los espacios de poder y generar otros espacios de participación en que se realice la toma de decisiones de tipo técnico o cotidiano por parte de los trabajadores. Es decir: se apuesta por definir el organigrama y clarificar las competencias y los niveles de decisión accesibles a cada cual, algo que cuesta especialmente a los trabajadores más implicados en Afany que, sin ser de Proxem, lo sentían como algo propio. En cualquier caso, lo que queda claro es que la toma de decisiones acerca del rumbo de los proyectos está en manos de la Comunidad, que el director –miembro de Proxem- es el que tiene la capacidad de decisión en Afany y que las personas de Proxem que trabajan en Afany asumen funciones de apoyo del director, aunque no tomen decisiones, ya que entienden que la orientación del centro es responsabilidad que atañe a todos los de Proxem.

Tengo la experiencia de mis cuatro años en el programa con personas privadas de libertad, en que tampoco tenía claro si era la directora o si no era; si podía decidir, si no podía decidir... Sí que ha sido fuente de bastantes... no sé si conflictos, si ambigüedades... pero sí de bastante sufrimiento, por lo menos por mi parte, por no saber muy bien dónde tengo mi papel. Eso ha sido un error durante mucho tiempo donde yo he estado. Es algo que es importante: tener claro, ponernos de acuerdo en que 'A esto es a lo que se puede llegar y esto a lo que no', y ya está. (E09-A244)

[Causas de conflicto] Es el nivel de participación, el no saber distinguir. O sea, estamos en un equipo participativo, pero ¿quién toma las decisiones, cómo se toman...? Es un tema en el que estamos caminando. Por ejemplo, el asumir el papel del director, que al final el director va a ser el responsable último, el que tenga que responder y decidir sobre cosas. [...] A veces puede costar, sobre todo a personas que llevan ya mucho tiempo, que saben mucho, que han estado muy implicados en el

⁹¹ En el primer punto ya se describió el tipo de estructura y los niveles de decisión articulados.

programa, lo que en un principio es positivo; pero claro, por otro lado al final no distinguen mucho... (E09-A222)

Creo que lo que más nos cuesta... no sé si esto ya es muy personal, asumir que vivimos en el mundo real: que es verdad que nosotros lo que queremos es un modelo de participación, pero que también la propia sociedad y la economía impone sus cosas. (E09-A258)

Definir bien y que todos tengamos claro qué supone una dinámica de participación y de toma de decisiones y dónde se toma cada decisión y cómo se toma cada decisión. (E09-A230)

Estamos en ello. Claro, el primero que tiene que creérselo es el director [...] Yo creo que R lleva relativamente poco tiempo. Y ha asumido la dirección después de que haya habido esos conflictos, entonces creo que sí que lo tiene más o menos claro. Y que lo hace bien en el sentido de posibilitar la participación de todos, pero también reservándose su espacio de poder... o de decisión. O sea, que al final es la autoridad. (E09-A242)

Eso es más de Dirección. Ahí no influimos. Siempre se ha dicho que hagamos el Centro parte nuestra y tal. Bien, pero hay decisiones que por mucho que nos guste, no. Un año se dijo que podíamos tomar decisiones, pedir los cursos que quisiéramos y tal. Y así entre el equipo decidimos pedir un TFIL y un curso de verano para tener continuidad y cubrir; pero claro, luego desde Dirección dijeron que no era bueno, porque un maestro no puede estar contratado para dos cosas diferentes en el mismo centro. Entonces ya tenían que contratar a otro maestro [...] Hay cosas que son de Dirección y ahí nosotros ni vamos, ni nada. (E08-B60)

Nosotros tenemos una reunión de todos los educadores del centro todos los lunes por la mañana, de ocho a nueve, un poco para organizar la semana: 'Hay tal cosa, hay tal otra' y para poder hacernos todos un poco responsables de todo. Eso en concreto era un objetivo para este año. Estamos en ese proceso, porque el año pasado se empezó a trabajar ya como equipo único, porque antes cada área del centro tenía bastante autonomía. Ahora la apuesta es trabajar como un equipo único, donde las decisiones se puedan tomar entre todos porque todas afectan a todos. Entonces la reunión a las ocho de la mañana del lunes es para estar también informados y saber lo que se está cocinando; todos saber un poquito lo que hay en el centro. Y luego, todos los miércoles por la tarde tenemos también reuniones del equipo. Algunos días es para formación y otros días es para lo que llamamos Comisiones de Seguimiento, que es para hacer un poco el seguimiento del curso de Garantía Social, del curso de motos y del Graduado, por ejemplo. (E09-A160)

Ahora mismo estamos en ello. El equipo que hay ahora es bastante nuevo, porque a raíz de los conflictos salió gente y hay gente bastante nueva. Y estamos más en esa dinámica de ilusión, de hacernos el programa, de hacerlo entre todos. Pero sí que creo que ahora no hay esos problemas, porque la gente está cada uno a lo que está. Y creo que todavía está por definir cómo se toman decisiones, dónde se toma cada decisión... (E09-A228)

Aún así, el discurso mantiene que el talante de la entidad es la participación. A pesar de que el nivel de tensión en torno a esta cuestión se ha reducido –dado que el conflicto supuso cambios en el equipo, que se renovó considerablemente–, aún están en proceso de clarificación: el reto que se plantean es conciliar ese talante participativo con la gestión de equipos en los que existan diferentes niveles de decisión. En ese sentido, se afirma que el mundo asociativo podría aprender algunas claves del mundo de la empresa, en el que la participación e implicación de los trabajadores en el proceso productivo, como un elemento para incrementar su rendimiento y satisfacción, son compatibles con la existencia de diferentes niveles de decisión sin que las decisiones sobre objetivos y grandes líneas de acción queden abiertas a los trabajadores.

Yo lo veo a veces difícil. Y claro, cómo hacer una dinámica participativa en la que todos asumamos que nuestros niveles de decisión son distintos. Yo creo que ahí está la gran complicación. (E09-A224)

Es un arte también, cómo gestionar equipos. Para eso también se forma a la gente, para saber cómo trabajar en grupos humanos en que los niveles de decisión sean distintos (E09-A226)

Yo lo que voy encontrándome más es la planificación estratégica y todas esas cosas, que es algo que las asociaciones hemos cogido de la empresa. Pero creo que también la empresa ha cogido de las

asociaciones el descubrir que es más productivo que los trabajadores estén más contentos trabajando, implicándose en el... incluso el capitalismo puro y duro se está dando cuenta de que puede sacar tajada incluso de eso. [...] Que eso nace del mundo asociativo, ¿no? La participación y tal. Como los capitalistas y los empresarios al final son listos, yo creo que el mundo empresarial ha visto que incluso de eso también pueden sacar tajada. Toda la línea de recursos humanos va de eso; muchas empresas van en la línea de potenciar la participación de los trabajadores. No sé si es bueno o malo, pero... (E09-A246)

c) Segundo conflicto entre lo doméstico-inspirado y lo cívico: condiciones laborales en la asociación

El discurso de los miembros de Proxem encuentra otro elemento de tensión en torno a la cuestión laboral. Frente a su experiencia de misión, que relativiza el componente laboral, se encuentra la experiencia de los trabajadores de Afany que no son miembros de Proxem y que, siendo personas con una alta implicación e identificación con el proyecto, también viven de su trabajo en el mismo. El componente de entrega incondicional, propio de la respuesta a la vocación misionera, entra en conflicto con el discurso cívico de los derechos laborales. No se trata de una oposición entre posiciones enfrentadas, sino de dos criterios valorados por los miembros de Proxem, pero que ocupan posiciones diferentes en la jerarquía de grandeza.

Es un poco lo que te decía el otro día hablando de la propia Fundación y de sus criterios a nivel laboral. Para mí... el trabajar aquí yo lo veo como una apuesta personal y asumo desde ahí que hay una precariedad, que creo que por mi situación vital puedo asumir. Lo que sí veo interesante es que hay un mayor reconocimiento de lo que es el trabajo. En general creo que en toda la acción social [...] está todo muy precario y se supone que son apuestas personales de la gente por trabajar en esa situación. Creo que sí que habría que intentar mejorar o tender hacia una mayor estabilidad en el empleo. Pero bueno, hoy por hoy no se da. (E09-B168)

Para mí no es un centro de trabajo. La verdad es que mi vivencia va siendo de que en realidad yo no trabajo: a mí me pagan por hacer lo que quiero, lo cual realmente es un chollo. Muchas veces piensas: 'Si no te pagaran por esto, ¿dejarías de hacerlo?' Pues igual seguiría haciéndolo. (E09-A96)

También como Fundación es algo que en estos momentos estamos intentando aclararnos. De hecho, estamos en un proceso de definición de la política de recursos humanos, que incluye personal contratado y voluntariado. Y es uno de los temas que está un poco en plena... Yo me sitúo en que el estar contratada aquí es un medio para poder hacer lo que hago; y, de hecho, para bastantes personas que trabajan con nosotros es eso. El tema laboral queda más relativizado en ese sentido; pero ahí también se corre un riesgo, pues no podemos olvidar que hay una relación laboral. Entonces ¿hasta dónde es más lo vocacional, lo de querer sacar un proyecto y colaborar con él y hasta dónde es que tengo que darle de comer a mis hijos? Y tampoco sería serio jugar con los derechos laborales que ha costado la sangre de trabajadores durante dos siglos. Creo que también hay que ser serios y estrictos con todo lo que tiene que ver con los derechos de los trabajadores y a la vez sabiendo que tiene que haber un diálogo. (E09-A252)

No deja de ser un medio de vida, para mí. A mí me gusta este medio y dedicarme a esto, me encanta, pero a final de cuentas yo hago un trabajo, a final de mes percibo una nómina y ya está. Eso para mí es la realidad de la vida. (E08-B100)

Trabajar en una ESAL como Afany supone asumir un nivel de precariedad –sueldos bajos e inestabilidad- que se evalúa como normal en el ámbito de la acción social. Esto se considera un serio inconveniente, entre otras cosas porque afecta negativamente al desarrollo de los proyectos, al impedir la consolidación de un equipo estable. Pero se considera que la mejora de esas condiciones es algo que depende básicamente de la Administración, dado que es la política de subvenciones la que genera inestabilidad en los contratos.

Todo va en función de la necesidad y de lo que paguen. Quiero decir... que me gustaría acabar mi vida en esto, porque es una cosa que me gusta, un trabajo que está bien, muy interesante, pero igual acabo que igual no. Sale alguna oferta de empleo con una categoría profesional y un incentivo económico que yo crea que está muy bien, pues... siempre estoy abierto a cambiar. Ahí sí que soy flexible. Yo cambio por dinero o por categoría. (E08-B74)

Eso afecta a la estabilidad del equipo. Hay educadores que están unos meses y luego no están. Por eso esa integración en el equipo, ese sentido que le queremos dar de un equipo único donde todos seamos responsables del Centro, se hace más difícil. Pues hoy termina el TFIL y la monitora y el educador que están ahí se van y estamos viendo ahora que si en enero sacamos el curso de hostelería podrían volver, pero... (E09-B192)

Por ejemplo, no podemos jugar con el tema de los sueldos... A mí me da mucha pena, estar trabajando con los monitores de taller, por ejemplo, gente fantástica con un talante educativo, con una vocación por las personas con más dificultades... que en un momento dado se van porque necesitan pagar un piso. Ahí es cuando ya se te rompe el alma y dices: 'Estamos en el mundo real'. A mí me pasó eso con un compañero que teníamos de construcciones metálicas, el monitor, era fantástico; pero era un hombre de treinta años, se metió a comprarse un piso con la novia, ya situándose en el mundo adulto y dijo: 'Necesito dinero. Y claro, trabajando como soldador voy a ganar el doble o el triple'. Además entró en una empresa que, ahí ya se te rompe todo, se dedica a construir aviones de guerra [...] Claro, gana una pasta, pero dices... estoy libre de juzgar nada, esta persona necesita un proyecto de vida adulto... y con nosotros no es que no lo pueda tener, porque está compensado a otros niveles, lo que te decía de calidad de vida y tal... pero es verdad que el piso cuesta dinero y que si quieres hacer un proyecto de vida adulto tienes que pagarlo también. A mí esas son cosas que realmente me cuestan. (E09-A258)

Depende en parte de la Administración, en el sentido de que en la propia financiación yo tengo contrato hasta el treinta de junio. Y en julio y agosto también como. El tema es ese, que tengo contrato del uno de septiembre hasta el treinta de junio. Hay personas que podemos asumir ese planteamiento y hay personas que no pueden asumir trabajar diez meses al año. Eso depende de que haya dinero o no haya dinero para contratar a una persona desde el uno de septiembre hasta el treinta y uno de agosto por lo menos. También poder tener una mayor estabilidad, que aseguren que durante unos años vas a tener un contrato, por lo menos. Y eso fundamentalmente depende de la Administración. Luego, según qué entidades y según qué centros se buscarán la vida para poder tener una mayor estabilidad de los trabajadores, pero al final se tiene que buscar la vida la entidad. (E09-B170)

El planteamiento de alternativa al orden mercantil dominante, muy presente en el discurso de Proxem, implica la defensa de los derechos de los trabajadores como un logro que posibilita una sociedad más justa. En ese sentido, el discurso enfatiza la importancia de respetar y potenciar esos derechos. Pero, a la vez, argumenta la bondad de poder renunciar a ellos en aras de una mayor entrega a la misión: por ejemplo, asumiendo la precariedad laboral en Afany, lo que es posible gracias a la Comunidad que apoya a sus miembros. Esta argumentación implica dos cosas: por un lado, la superioridad de la "renuncia a los derechos en pro de la misión" y, por otro lado, la superioridad de la garantía incondicional que ofrece la fraternidad comunitaria sobre la garantía de mínimos que supone el Estado de Derecho, propio de un orden cívico.

Aquí yo tengo un contrato, se supone que hasta el treinta de junio y luego a la calle. [...] Yo lo vivo con mucha tranquilidad porque tengo un respaldo, el vivir en común y luego todo lo que te decía de compartir los bienes y las necesidades a esos niveles, pues es verdad que es más sencillo. (E09-A268)

Para mí... el trabajar aquí yo lo veo como una apuesta personal y asumo desde ahí que hay una precariedad, que creo que por mi situación vital puedo asumir. Lo que sí veo interesante es que hay un mayor reconocimiento de lo que es el trabajo. En general creo que en toda la acción social [...] está todo muy precario y se supone que son apuestas personales de la gente por trabajar en esa situación. (E09-B168)

He trabajado de todo, así que si me tengo que poner a limpiar váters me pongo. Evidentemente prefiero trabajar en esto y creo que también me da sentido y me permite trabajar en algo donde al

final cobro por hacer lo que quiero, como te decía el otro día. A mí me pesa más que eso no sea posible para todos. Es decir, que entiendo que hay que pelearse por unas condiciones buenas para cualquiera que se pueda plantear trabajar en esto. (E09-B190)

En cualquier caso, surge la necesidad de “aterrizar” –concepto que incluye una dimensión de renuncia- los planteamientos más utópicos para hacerlos posibles en la sociedad existente –“en el mundo real”- y para hacerlos accesibles a los que no comparten la misión inspirada a Proxem –o incluso, para los que la comparten, en la medida en que aún tienen otras ataduras, como la familia, que les impide “estar más disponibles” para dejarse llevar-. Es decir, los derechos laborales son algo irrenunciable y hay que defenderlos para los pequeños del orden inspirado de Proxem, pero no para los grandes.

Lo primero, por muy bonito que sea y todo, es un medio de vida y ya está, porque nadie nos regala nada. Eso, lo primero: para mantener y tirar adelante mi familia, para mí lo primero es eso. (E08-B210)

Me gustaría, simplemente por la estabilidad laboral. Estos son cursos que cuando acaban nos vemos todos en la calle. Y claro, un poquito de estabilidad profesional... Si no tienes compromisos te da igual. Pero si tienes compromiso familiar y cargas, lo que necesitas es una seguridad y una estabilidad laboral. Eso es lo único que en este tipo de programas... no sólo es porque sea este centro, pero lo que es el PGS es eso. (E08-A112)

A mí no me han pasado porque yo también vivo como vivo. A mí también me han preguntado: ‘¿Tú podías ganar más?’ ‘Sí, pero yo hoy por hoy no necesito ganar más: no me he casado, no tengo hijos, no tengo que pagar una hipoteca, ni un piso’. (E09-A262)

De igual manera, para un trabajador de Afany, el liberarse de esas necesidades de seguridad y demostrar disponibilidad –por ejemplo con el horario- y entrega para el desarrollo de la misión puede ser valorado, desde Proxem, como signo de grandeza y, en definitiva, propiciar una mejor valoración por parte de los responsables de la entidad. Los criterios por los que, desde Afany, se definía al buen profesional incluyen este tipo de planteamientos: el valor de la gratuidad –frente al interés mercantil- y la disponibilidad –que supone poner más de lo estipulado-. Es decir, aunque no se le exija a nadie que no sea de Proxem y se respete lo contrario, la renuncia altruista a los derechos laborales en pro de los proyectos de Proxem –es decir, del desarrollo de su misión- es justificada y valorada de acuerdo con la grandeza del orden inspirado. Esto necesariamente implica un nivel de tensión entre la necesidad de poner límites al trabajo y el asumir el nivel de exigencia propio de un trabajo entendido como misión que coge la vida entera.

Un estilo de relaciones laborales donde el tema sea que todos juntos queremos hacer un proyecto para otros y con otros. No sólo para los jóvenes y para las personas empobrecidas, sino también con ellos. Y que todos queramos trabajar y caminar en ese sentido y que desde ahí nos situemos. También a veces desde la gratuidad... lo que decíamos antes: que en un momento dado no me importa poner esfuerzo de más, sabiendo que también se asumen mis limitaciones y que también en un momento dado pueda pedir a la empresa. Pero sí que creo que hay que ser serios con lo que es todo lo laboral y los derechos fundamentales de los trabajadores, que están tan en entredicho, que al final estamos en un neoliberalismo donde parece que eso es más relativo y yo creo que no podemos relativizarlo. (E09-A256)

Yo, personalmente, intento cumplir horarios. Si tengo treinta horas... En el sentido que intento que mi vida no sea sólo el trabajo, también por vivir en equilibrio. [...] Hombre, luego no suelo ser muy estricta: ‘Es la hora, me voy. Y aunque esté hablando con un chaval que me está contando su vida me da igual, porque son las dos y yo a las dos me voy’. Eso a veces no es posible. (E09-A210)

Eso dices: 'Mira, mañana'. Ahí no te importa decir: 'Eso, mañana'. No te importa, pero sí te importa cuando dices: 'Este chaval parece que no acaba de llegar, parece que no...' Y lo que menos... todo lo que tiene que ver con los papeleos, programaciones y todo eso. (E09-B80)

Esa disposición a asumir este tipo de condiciones laborales es compensada por unas relaciones más humanas en el trabajo, un menor estrés, un estilo y un ambiente de trabajo atractivo y, sobre todo, el apoyo y la comprensión por parte de la empresa, lo que introduce una clave doméstica relevante: la confianza mutua. En la medida en que se percibe que los trabajadores son responsables y exigentes consigo mismos, se introduce un cierto nivel de autocontrol basado en esa confianza. En definitiva, se trata de aspectos que se identifican en el discurso como calidad de vida –la cual se mide de acuerdo con criterios vinculados a la manera de vivir y trabajar: es decir, criterios domésticos, y no tanto por criterios mercantiles-.

Lo que pasa es que, es verdad, desde los sueldos que solemos ofrecer... porque es verdad que cualquier técnico de cualquier oficio va a ganar mucho más en una empresa, como carpintero metálico, como mecánico o tal que trabajando como educador en Afany. Por una parte, es verdad que si te viene alguien que está dispuesto a ganar menos dinero... También es verdad que es calidad de vida; yo por lo menos... igual en Afany tengo menos práctica, pero en otros centros donde he estado, al final siempre hay gente que te dice: 'Yo aquí realmente gano menos, pero es que vivo mucho mejor.' Porque a veces son menos horas de trabajo o sólo por la mañana, eso por una parte; y según en qué centro y en qué situación estés, las relaciones de trabajo son un chollo. Hay personas a las que les merece la pena. No hace falta ser de Proxem o tener una serie de planteamientos, porque el propio estilo de trabajo y de relaciones entre nosotros, el trabajar así, les compensa de poder ganar menos. (E09-A208)

De momento, rentándome en lo que es calidad de vida, sí. Rentándome económicamente, pues no [...] Económicamente, la verdad es que no, pero de momento en calidad de vida, sí. Tengo un buen horario, que es de ocho a dos. [...] Entonces, en ese aspecto, en calidad de vida, he mejorado mucho. (E08-A100)

El ambiente laboral en sí... éste es un ambiente muy bueno. Este es un ambiente muy, muy bueno. [...] Si estás por ahí en una empresa, estás en una empresa de producción. Tienes que hacer equis trabajo para que funcione la empresa y que funciones tú. Si no funciona la empresa, no funcionas tú tampoco. Entonces, allí es algo más estresante. Tienes más vigilancia, está el encargado, está el jefe, está el amo de la empresa... Ahí hay una cadena de mando y tienes que hacer un mínimo de producción, por llamar así al trabajo. Y aquí, pues sí, tienes que hacer un trabajo, pero es un trabajo diferente. [...] Aquí no es cuestión que me diga el jefe que tengo: 'JG, aquí los quince tienen que acabar con trabajo, los quince tienen que saber esto, esto y esto'. No es así. Si un día uno no funciona, no pasa nada tampoco. (E08-A94)

En general aquí hay un buen ambiente de confianza. Normalmente si caes malo un día tienes que llevar un justificante a la empresa. Cuando tuve ese caso aquí, pues fui al médico, pedí el justificante para la empresa, y se lo dije a la compañera: 'Traigo el justificante, ahora se lo llevo a la directora'. Y me miró con una cara muy rara, como diciendo '¿Qué?' Y dijo: 'No, JG, aquí eso funciona por sí mismo, hay una confianza; somos personas adultas que a la primera de cambio no estamos preguntando: 'A ver, ¿por qué no has venido? Justifícame ese día de falta'. No es así'. [...] Entonces claro, hay una confianza enorme y eso tranquiliza mucho para hacer este trabajo. No tienes ese estrés interior. Tienes otro estrés, pero ése de momento no. (E08-A98)

También es verdad que luego hay veces que digo: 'No pasa nada porque me vaya media hora antes', porque ya sé que en otros momentos he metido horas gratis. Yo he sentido que aquí la mentalidad es esa; lo que veo en el resto de los compañeros es una mentalidad de que no importa hacer más horas, si hay que hacerlas, pero también que hay flexibilidad. También se ve que la gente tiene ganas de currar, que hay un ambiente de trabajo... entonces no pasa nada si un día dices: 'Mañana jueves no puedo venir por no sé qué...'. No pasa nada porque el ambiente es de currar. Hoy, por ejemplo... nos han estado presentado estos días a los alumnos de prácticas [estudiantes de ciclos de FP y de la Universidad] y les dicen: 'Tienes que hacer setecientas u ochocientas horas'. Nosotros no nos dedicamos a contar las horas que hacen los alumnos en prácticas, porque es responsabilidad de cada uno. Y le decía R a uno de los tutores: 'Hombre, si vemos que es alguien que no hace nada, que pasa

de todo, que un día no viene, entonces te pones a contar horas: 'No has hecho las horas de tal o cual...' Pero lo normal no es eso, lo normal es que partimos de que cada uno tiene un trabajo, sabe lo que tiene que hacer, una responsabilidad y ya está'. (E09-A212)

d) Tercer conflicto en torno a lo cívico: entre la integración ciudadana y la inserción en el mercado de trabajo

Por un lado, el discurso de Afany muestra la integración social de los jóvenes -entendida no sólo como una inserción laboral, sino también como su capacitación como ciudadano responsable y crítico- como uno de los objetivos de su actuación en los PGS. En ese sentido integral es en el que se habla de maduración personal, incluyendo la capacidad de reflexionar sobre la realidad, de responsabilizarse de ella y de relacionarse socialmente. Podemos leer aquí claves de la crítica cívica a una sociedad que vive de espaldas al mundo y desvinculada de la realidad ajena.

Un buen resultado es que el chaval haya hecho una progresión, por una parte, en cuanto a conocimientos, capacidades y habilidades; que haya hecho una progresión en cuanto a hábitos y actitudes ante el trabajo y sobre todo, que haya habido una maduración personal. Que la persona esté más capacitada para una inserción social, para una participación en la vida pública, en la sociedad. Que se sienta ciudadano con responsabilidad, con capacidad de decisión y de participación. Y el trabajo es una de las vías para esa inserción, pero no la única. (E09-B118)

Creo que la capacidad crítica es algo a ir desarrollando, este objetivo es también importante. Vivimos en una sociedad en que... estamos bastante adormecidos; entonces, que de ahí pueda salir un debate, que se pueda dialogar, debatir, intentar razonar, intentar justificar tus opiniones... Todo esto es algo a ir haciendo. Y luego también, algo en lo que no nos hemos metido todavía porque estamos viendo cómo responden a unas cosas y otras, pues lo que es conocimiento del entorno, desde el barrio hasta lo que es el conocimiento del mundo, saber lo que pasa en el mundo. El otro día empezamos con qué ha pasado este año de importante en el mundo y vamos... al final uno consiguió hablar de esto de Irak, que no sabía muy bien qué era lo que había pasado: '...el 11-S, ¿de qué año fue?' Llegamos a que era del 2001. Quiero decir que estos chavales, como la mayoría de la población creo, viven muy desvinculados de la realidad. Además, no les importa. Pues entonces se trata de ir conociendo, también partiendo de sus realidades. [...] Y la idea también es ir tratando distintos temas que puedan ser de su interés. El otro día ya se plantearon algunos temas para debate y ahí ir entrando poco a poco. (E09-B22)

Es verdad que todo lo del razonamiento crítico, de dialogar, de estar abierto a otras opiniones, en estas edades creo que es complicado. Me resulta curioso que yo a mis treinta y cinco años estoy aprendiendo todos los días y cómo ellos piensan que no tienen nada que aprender. Supongo que es parte de la adolescencia. Claro, ahí cuesta: 'Seguro que el otro que está al lado te puede enseñar algo'. Eso les cuesta. El respeto entre ellos. Todo lo que sea propiciar esos valores, creo que es importante. (E09-B44)

Sin embargo, vemos por otro lado cómo los énfasis acaban poniéndose en la necesidad de articular el proceso en torno a la formación para un oficio y en la importancia de prepararse para el mundo del trabajo "tal como es". A esto no es ajeno el objetivo que desde la Administración se plantea –la obtención de contratos-. De manera que, al final, el trabajo aparece como la vía fundamental en el proceso de inserción, que pierde su dimensión social o ciudadana. La cuestión laboral ocupa un lugar esencial en Afany. Por ejemplo, en el centro se ha creado, no sólo para el PGS, la figura del orientador laboral como apoyo en la búsqueda de empleo y en las relaciones con las empresas. Afany actúa ante éstas como mediador o como aval, ofreciendo una "referencia personal" –algo propio de un orden doméstico- que implica una garantía de que el chaval quiere trabajar y de que se va a realizar un seguimiento de su proceso.

El tema de socio-laboral, como hay una orientadora laboral en el Centro, eso a partir de enero lo va a hacer ella. En principio me correspondería a mí también, pero aprovechando que tenemos una persona que lo hace para todo el Centro... Ella hace el apoyo en la búsqueda de empleo, hace el contacto con empresas, hace el tema de las prácticas... entonces, aprovechamos. Y también para que los chavales vean otra cara, que alguien les hable de otras cosas. Que también es importante. (E09-A52)

De hecho, hay un compromiso que se hace voluntariamente. Las entidades que queremos nos comprometemos no sé si a un veinte por cien de inserción. Nosotros lo hemos firmado al principio. Y eso supone que, de quince chavales, tres tengan trabajo al final del curso. Creo que eso es 'fácil', entre comillas. Hay chavales que es que ya les ves que por las ganas que ponen, por tal, por las capacidades, si luego les mandas a una empresa un poquito decente para hacer prácticas es casi fijo que van a ser contratados. Así que ahí es donde nosotros ponemos menos insistencia, aunque tienes que cuidar la inserción. (E09-B122)

Creo que sobre todo valoran la referencia personal; que nosotros respaldemos a un chaval, que digamos 'Es que este chaval quiere trabajar'. [...] Hay una mediación donde hay alguien que avala que esa persona va a hacer un buen proceso en la empresa y que vamos a estar siguiéndolo y en diálogo. (E09-B156)

En ese proceso de incorporación al mercado laboral se transmite a los jóvenes la importancia de hacer propias las actitudes que van a hacerlos más empleables: capacidad de adaptación, docilidad, responsabilidad, puntualidad, motivación para el esfuerzo y el aprendizaje... Son las claves que requiere un mercado laboral al que hay que plegarse "aunque no nos guste". Y, desde el mismo discurso que hablaba de maduración para la participación crítica, se asume que hay que esforzarse para conseguir el desarrollo de la estructura personal –lo que también se define como maduración- que ayude a que el chico se adapte adecuadamente a ese ambiente laboral.

La dificultad suele estar más en mantener el trabajo, en el sentido en que las dificultades tuyas, en lo que estamos incidiendo, están más en la línea de las actitudes: cómo llevan el obedecer órdenes, por ejemplo, el aguantar un ritmo de trabajo con exigencia, la puntualidad... Por ejemplo, pasa que abandonan las prácticas porque les han chillado. Eso lo he encontrado, no estando aquí, pero a los tres días un chaval que funciona fenomenal en el taller, que sabe muchísimo y que es fantástico, llega a los tres días de prácticas: 'He dejado de ir. Es un borde y a mí no me chilla nadie'. Si viene a decírtelo, porque lo normal es que a los tres días te llame el empresario. Prepararse para lo que es realmente el mundo del trabajo, con todas sus cosas, que habrá que mejorarlo y cambiarlo, pero creo que hoy por hoy es así. Creo que lo que más les cuesta es asumir que esto es un trabajo. También hay chavales que te dan sorpresas positivas, que en el taller han pasado de todo y llegan a la empresa se motivan y son más currantes. En el momento de las prácticas suele haber bastantes sorpresas en ese sentido. En positivo y en negativo. Creo que donde está la clave es en la capacitación humana, el tener una estructura personal que te permita relacionarte con madurez en el trabajo. (E09-B138)

Son pocos los que valoran que el chaval sepa o no sepa del oficio. Es más, normalmente quieren chavales que quieran trabajar y que quieran aprender, que también estén dispuestos a obedecer. En la parte más técnica, la mayoría de las empresas asumen que son chavales que no saben. Hombre, si llega un chaval y se pone al día en menos tiempo mejor, pero creo que la mayoría de las empresas asumen que no están adquiriendo un trabajador cualificado. Muchos prefieren que no sepan: 'Prefiero enseñarle yo a mi estilo. Si no sabe mucho, casi mejor'. Creo que lo que menos valoran es la parte más técnica, pero lo que sí valoran son las actitudes y el querer trabajar y aprender. (E09-B158)

No obstante, aunque parezca contradictorio, el discurso de Proxem critica –desde un punto de vista propio de un orden cívico- la actitud de los jóvenes que asumen los planteamientos individualistas mercantiles, según los cuales "lo que importa es lo que se va a ganar". Es decir, critica a los que "pasan de los derechos para conseguir trabajo", contribuyendo a la pérdida de la cultura de los derechos laborales.

[¿Conocen los chicos las cuestiones laborales?] Sí, lo desconocen. Tampoco hoy por hoy hay mucha cultura de derechos laborales, es decir, el neoliberalismo se está cargando todo lo que... Al final los trabajadores lo que quieren es trabajar y no se lían mucho. 'Si es sin contrato, pues va, si es con contrato mejor'. Pero... al final es '¿Cuánto voy a ganar?' y la gente no se lían mucho. [...] La realidad es la que hay. No son buenos tiempos para el sindicalismo. (E09-B150)

La verdad es que tampoco nos hemos metido en ese tema, pero creo que se trata por una parte, de formar: por lo menos que sepan cuáles son sus derechos, que sepan que debe existir un contrato, que sepan que el contrato hay que leerlo antes de firmarlo, que existen derechos, lo que tiene que venir en una nómina. Por lo menos que sepan. Aunque luego sean ellos los que deciden si renuncian a esos derechos o no. Pero eso es su decisión. Por lo menos eso: 'Estos son tus derechos, luego tú tendrás que decidir'. Al final, hoy por hoy para trabajar pasan de los derechos y se venden por lo que sea, pero es lo que hay. Es la realidad. (E09-B154)

La cuestión es que, como ya hemos comentado, desde el discurso inspirado de Proxem se considera como signo de grandeza la renuncia a los derechos para desarrollar una misión altruista. Pero en cambio no se le otorga la misma legitimidad a la renuncia a los derechos para abrirse camino en el mercado laboral⁹², criticándose especialmente las consecuencias que esa actitud tiene en la degradación de la cultura de los derechos. Ésta se considera un elemento importante en la construcción de un orden –cívico- más justo que el mercantil y que aparece como defensa “de mínimos” imprescindible para los pequeños del orden inspirado, aunque no así para los grandes, como ya comentamos anteriormente.

e) Cuarto conflicto en torno a lo cívico: tensión entre la financiación pública y la misión asociativa

La financiación de los programas gestionados por Proxem es mayoritariamente pública, asumiéndose que es responsabilidad de la Administración articular y proveer los medios para apoyar a los que lo tienen más difícil –de acuerdo con la lógica cívica de la redistribución-. Pero eso es vivido desde Afany como una fuente de tensión -tener claro “que no se trabaja para la Administración, sino para los chavales”-, que requiere mantener el sentido crítico y no perderse en satisfacer los criterios del que paga, lo que se sitúa en una línea crítica a lo cívico desde lo inspirado: la misión está por encima de lo contractual, especialmente si esto se desvirtúa y pierde la referencia del bien común. La solución está en optar por lo mejor para los chavales en cada caso.

Yo hoy por hoy no sé valorar. A veces supone equilibrios difíciles. Espero que no nos quite capacidad crítica. Te exige más inteligencia, creo. Por una parte, tener claro el objetivo de que al final lo importante son las personas con las que trabajas: que no trabajas para la Administración, sino que trabajas para los chavales. Se trata de cómo relacionarte con la Administración para que pueda ser posible lo mejor para los chavales y a la vez intentando vivir con una visión más global del sistema. Son equilibrios a veces muy difíciles de mantener. A veces te toca pelearte con la Administración, y a veces te toca asumir que eso es lo que hay. (E09-B188)

⁹² Una cosa es el trabajo como parte del desarrollo de una misión y otra es el trabajo como un elemento de subsistencia. Lo curioso es que el objetivo por el que los jóvenes renuncian a derechos –la inserción laboral para salir adelante– forma parte de los objetivos por los que en Afany se está apostando y que sí legitiman la renuncia inspirada de sus miembros, cuyo trabajo se define como misión, sin que en este caso se le dé la misma importancia a los efectos sobre la cultura de los derechos

Si, como hemos comentado antes, el objetivo fundamental de los PGS es el proceso de maduración personal que va a permitir una integración social –y no meramente laboral- de los jóvenes, el problema es que se trata de un objetivo difícil de auditar. Esto implica una cierta tensión con los que controlan la subvención –que se centran en aspectos más cuantitativos y verificables, como el número de contratos obtenidos-. La única solución a ese conflicto, según Afany, es que la Administración, si valora el objetivo de la maduración personal, se fíe de los informes de la entidad educadora. Se plantea así la tensión entre un criterio doméstico –la confianza- y otro cívico –el control vinculado al papel garantista de la Administración pública-.

Lo que pasa es que incluso la propia ley dice que el primer objetivo es la maduración personal, pero eso ¿cómo lo mides? Te están pidiendo que pongas una nota y ¿cómo pones una nota en maduración? [...] También tienes que plantearte que, si hacemos un informe del chaval, a ver qué informe hacemos... Porque tampoco le voy a contar... lo cualitativo es muchas veces lo que entra dentro del secreto profesional y educativo. Esa es la dificultad. [...] Y al final juegas con que se tienen que fiar de ti. La Administración se tiene que fiar de que tú estás haciendo un proceso educativo con los chavales, y ya está. (E09-B128)

Curiosamente, se llega a afirmar que contar con fuentes de financiación privadas – subvenciones bancarias, por ejemplo- da más libertad, mientras que el control auditor desde lo público parece que la reduce –planteamiento en que pesa la crítica a la burocratización y a la dependencia de los planteamientos gubernamentales, lo que implica la degradación del orden cívico-. Lo que no se explicita es si no se considera que exista un control similar o una interferencia de intereses –por ejemplo mercantiles- en la financiación privada, aunque eso quedaría fuera de la crítica a la degradación del orden cívico.

Creo que la financiación privada es importante en ese sentido. Te da mayor libertad, aunque también corres el peligro que la Administración se desentienda de lo que también es su responsabilidad. Creo que hay que moverse un poco en ese equilibrio, entre que la Administración asuma su responsabilidad social de dar respuesta a las personas con más dificultades y por otra parte buscarte la vida para no estar tan atada y no depender de lo que el gobierno de turno te imponga. (E09-B186)

La iniciativa privada se trabaja por una parte por la línea de cajas de ahorro y bancos, fundaciones que dediquen también una parte a la acción social, y también donantes, que eso siempre va a ser una pequeña parte. Tampoco es fácil conseguir muchos y esas aportaciones van ser pequeñas. (E09-B180)

3.5. Análisis de la entidad: Llavors

Llavors

Se trata de una asociación que surge para hacer frente a la situación de marginación de los jóvenes de un barrio de la periferia de una población cercana a Valencia. Centrada en la inserción por el empleo, ha desarrollado diferentes tipos de programas de inserción laboral –talleres, programas de garantía social- a la vez que mantiene un programa de orientación para la inserción, y una experiencia –que se ha convertido en el centro de su actividad- de promoción de empresas de inserción. También está vinculada a diferentes redes relacionadas con la economía social y alternativa. La asociación surgió muy vinculada al barrio, pero diferentes conflictos han ido matizando su vínculo. Cuenta con en torno a 30 socios, con un núcleo muy activo –en parte trabajadores y en parte voluntarios- que lleva adelante la marcha de la entidad, cuyas decisiones estratégicas se toman en la junta, compuesta por estos socios. Cuenta, además con importantes redes de colaboradores –buena parte de los cuales participan desde sus competencias profesionales-. En el momento de la entrevista la asociación se encontraba iniciando un proceso de transformación en fundación.

3.5.1. La necesidad de “sumar” para asumir la realidad

Llavors es una entidad ubicada en un barrio marginado y dedicada de manera preferente a la formación laboral de jóvenes y su acompañamiento en el proceso de integración socio-laboral. A la vez dedica un importante esfuerzo a la promoción de empresas de inserción, así como a trabajar para la promoción del barrio, especialmente desde la labor de los mismos jóvenes.

Su surgimiento y desarrollo nos muestra un continuo esfuerzo por afrontar de modo integral –“sin renuncias”- una realidad compleja, multidimensional, que exige acercamientos diversos y que, por ello, congrega a actores muy diferentes. Esa es la clave de la pluralidad de miembros de Llavors, así como de la diversidad de las respuestas gestadas desde ella. Pero el compromiso cívico “de mínimos comunes” que supone la apuesta por una “causa compartida” no anula las diferentes sensibilidades y convicciones que cada uno de esos actores pone en juego, ni neutraliza las diferentes lógicas de actuación requeridas por cada dimensión de la realidad a afrontar. La búsqueda de un equilibrio dinámico entre ellas marca el desarrollo de Llavors, vinculado a tensiones y conflictos que incluso han supuesto rupturas y renuncias importantes para el proyecto.

a) Una asociación surgida en torno a una causa

Llavors es una organización cuyas raíces están en la escisión producida en una institución eclesial, a la vez que en la dinámica generada por la reconstrucción de la iniciativa social de un barrio. La Fundación TC, entidad dedicada, entre otras cuestiones, al desarrollo de programas de inserción sociolaboral para los colectivos más vulnerables, sufrió un conflicto interno entre el personal de los programas y la dirección de la entidad en torno a la línea de actuación a seguir. Este conflicto acabó con la salida de la organización

de un importante número de personas. Entre éstas se encontraba el grupo responsable del programa de inserción sociolaboral de jóvenes, que había sido el impulsor de una serie de iniciativas de formación -Talleres de Inserción Sociolaboral- para jóvenes en diferentes barrios en los que se daba un importante nivel de problemática social. En concreto, el taller vinculado al barrio LC -taller que ya llevaba el nombre de Llavors- se planteó la posibilidad de aglutinar a esas personas en torno a la iniciativa puesta en marcha en ese barrio. En ello fue especialmente relevante la petición por parte de las entidades del barrio, que quisieron apoyar activamente la formación de una asociación autónoma que siguiera con esos proyectos.

Pertenece a la Comisión Diocesana de Lucha Contra el Paro de la Fundación TC y queremos hacer unos proyectos en un barrio de Valencia que se llama el barrio de LC (E10-A8)

Hago mi primer contacto con el barrio: vengo una tarde a ver cómo es el barrio y de lo que se trata. Más que nada era una labor... había un absentismo escolar de un ochenta por cien aproximadamente, había mucha delincuencia juvenil y bastante tema de marginación... Entonces yo siento que es una llamada de la Iglesia y digo que sí, digo que me apetece trabajar aquí. (E10-A10).

En el 94 nos dice la Fundación TC que tenemos que abandonar el proyecto, que ya no tiene más dinero para seguir los proyectos, que la Consellería tiene una cadencia de pago de dos o tres años y que ese ritmo ellos no lo pueden... [...] Entonces ¿qué ocurre? Junto con eso, yo sé que existen una serie de problemas entre lo que sería la cabeza de la Fundación y lo que sería quien lleva los proyectos: ahí hay una serie de problemas [...], hay unas diferencias que se hacen bastante difíciles de sobrellevar (E10-A278)

De esta manera vemos cómo tres notas vinculadas a su formación van a marcar el talante de Llavors como asociación: en primer lugar, el hecho de ser un grupo formado por aquellas personas e instituciones que siguieron apoyando a esta entidad tras la ruptura con la Fundación TC y que se sienten vinculadas a Llavors como expresión de la misión social de la Iglesia -entendiendo ésta como comunidad en sentido amplio, más allá de la institución-. Es un grupo de personas “enamoras del proyecto” y que lo siente como una “misión común”, lo que le daba una fuerte motivación. Además, a la existencia de un itinerario conjunto previo hay que sumar el peso que determinados líderes carismáticos fundadores del proyecto tuvieron para mantener esos vínculos.

En ese ajo andamos cinco o seis: hipotecamos lo que tenemos, lo que no tenemos, y tal... y, en vez de ser Cáritas Diocesana, nos convertimos en Asociación Llavors. Eso estamos hablando del año 94... y a partir de ahí trabajamos y solicitamos los cursos como Asociación Llavors. (E10-A306)

La CVX es un movimiento cristiano de los jesuitas. Siempre nos han apoyado, nos han ayudado. [...] Existen instituciones: las Carmelitas Vedrunas... que nos conocen, saben lo que hacemos. (E10-A326)

En ese momento, la integramos gente que está trabajando aquí, gente que voluntariamente decidió vivir aquí... y algunas de las personas que se quedan fuera de la Fundación TC pero que se quedan enamoradas del proyecto, tanto del suyo que realizaban como del nuestro, pues deciden formar parte de esta asociación. Por ejemplo, JB era la directora del centro de Chirivella... (E10-A308)

Lo que sí que vivo mucho y digo que sí que nos empujó a nosotros... tenemos un espíritu muy grande, y se nos inyecta mucho... no sé, mucha vocación y mucho entusiasmo en el proyecto desde la Fundación TC [...] Ahí recibimos... realmente la gente que formábamos el núcleo de la Fundación éramos una familia. Y entonces de ahí sale un poco... y, por el hecho de que mucha gente fuera de iglesia, estaba muy motivada. Ahí, eso nos da pie a dar un paso. (E10-B286)

En segundo lugar, se trata de una entidad que congrega a más participantes en torno a una causa: la integración social de los jóvenes del barrio LC. Pese a su origen vinculado a una institución eclesial, Llavors no se plantea como una entidad confesional, ni definida en

torno a una identidad, creencia o ideología, sino que amplía su convocatoria a todos aquellos que se sienten implicados y desean hacer algo ante la problemática del barrio, como causa común. En cualquier caso, la sensibilidad hacia el sufrimiento generado por la exclusión social sería la única clave definitoria de la identidad de Llavors.

En el año 94, cuando decidimos nosotros montar esto, pedimos asesoramiento y ayuda a gente que se movía en el mismo ámbito que nosotros. (E10-B182)

La junta la compone la gente que la ha formado, más gente del barrio, más alguna institución... Pero siempre como personas. (E10-A316)

Y en tercer lugar, esa “convocatoria en torno a la causa” tiene como consecuencia el hecho de ser una entidad fuertemente vinculada al entorno, lo que nos plantea la importancia que diferentes “redes” de contactos han tenido en el origen y mantenimiento de esta organización. En ese sentido, el origen y el itinerario de Llavors están muy vinculados al tejido asociativo del barrio, que pide y apoya su formación para dar continuidad a sus proyectos. De hecho algunas personas de las entidades del barrio se incorporaron como socios inicialmente, formando parte de la asamblea y la junta de Llavors. Por otro lado, el surgimiento de Llavors y el desarrollo desde ésta de experiencias innovadoras –cuestión de la que hablaremos después- están muy vinculados a las redes de la economía social y alternativa. Los contactos en el mundo cooperativo, por ejemplo, fueron importantes de cara a las primeras iniciativas empresariales vinculadas a Llavors. Además, últimamente estas redes se han ido extendiendo a los ámbitos vinculados a cuestiones como el comercio justo y la banca ética –es decir, lo que podríamos llamar las redes de “economía alternativa”-.

La Fundación TC es más que los proyectos, pero hay diferencias que se hacen bastante difíciles de sobrellevar. Entonces nosotros hicimos una carta diciendo: ‘Los proyectos se acaban, no podemos seguir: cada uno que haga lo que...’ Y cuando esto está así, todos preocupados... ‘¿Qué hacemos con los chavales? No los podemos tirar a la calle’... se reúne la parroquia, se reúne Servicios Sociales, se reúnen las amas de casa, se reúnen los vecinos, la comunidad de vecinos, se sientan aquí y nos dicen que no nos vayamos. (E10-A282)

Pero luego, el mismo hecho de que Servicios Sociales o la parroquia te diga que no te vayas... (E10-B286)

Y luego también el hecho de que empiezas a moverte y te encuentras con Sercoval, que vas y te abre las puertas y por mediación de contactos te ayudan, te mandan a FEVECTA, haces el curso de cooperativismo, te empiezas a interesar por el tema... no sé. (E10-B286)

Todo ese movimiento inicial de aglutinar a individuos y entidades “en torno a una causa”, más que por afinidades ideológicas o identitarias, responde a la grandeza del orden cívico, en la medida en que es la búsqueda del interés común, y no los intereses particularistas de uno u otro grupo, lo que justifica la actuación conjunta. El “acuerdo de mínimos” que supone esa “asociación de intereses” deja de lado las diferencias en cuanto a sensibilidades y convicciones ideológicas. Y eso está a la base del surgimiento de Llavors como proyecto conjunto. En definitiva, esa es la esencia cívica del ámbito asociativo, que se opone, en el discurso de Llavors, a las entidades “capillistas”, constituidas en torno a determinadas instituciones –por ejemplo religiosas- para realizar sus objetivos o servir a sus intereses particulares.

Una cosa interesante que yo veo, que además veo diferente en otros sitios, es el tema de los socios. No he conocido mucho el tema... en parte por una razón, en parte ha sido un poco queriendo... Pero a

mí sí que me ha parecido interesante que detrás había una asociación. Porque, en mucho de lo que hay por ahí, detrás hay dos o tres cosas, o personas individuales, como el caso de HSJ, o entidades religiosas o... Y en fin, el tema de que fueran socios... Antes de conocer en profundidad Llavors, lo que tenía de interesante para mí era eso: que era un grupo de gente que simplemente se había unido y había montado algo, y no era ni de esta capillita ni de la otra capillita, era gente que se reunieron y montaron eso. (E11-B22)

Yo le veo que tiene que haber un airearse. Que Llavors esa posibilidad la tiene, porque hay socios. Pero, por ejemplo, Proxem tiene más peligro, porque se puede encerrar más en ella. Quiero decir: hay asociaciones que lo tienen más fácil y otros menos fácil, dependiendo de... si hay socios, hay gente que puede ver, tiene más entradas; mientras que, si es una organización religiosa, ellos se lo pueden comer y se lo pueden... acaba ahí. (E11-A380)

A mí lo que sí que me sorprendió es que había buena relación, más o menos, entre todas las asociaciones de allí del barrio. O sea, yo había estado en Afany, y en Afany... No sé quién me decía que, cuando vino aquí a España... no me acuerdo quién era... cuando vino aquí a España, dice: 'A mí lo que me ha sorprendido mucho es que aquí cada asociación va a la suya. Aquí nadie se coordina con nada... Y a mí me ha sorprendido...'. Yo eso en Afany lo he vivido mucho: cada uno tiene su postura, su ideología; y, si no eres muy amigo, muy amigo, muy amigo, no colaboras con éste. Y para mí ése es un problema muy grande. Y me sorprendió, por ejemplo, que en Llavors había, por lo menos, una muy buena intención. Había... no sé... como ejemplo, una anécdota es que el proyector así de opacos ése, nadie sabía de quién era: nadie sabía si era del colegio o era nuestro, porque no había ningún problema en dejar las cosas y tal. Y no sé, yo podía ir al instituto, iba con ganas, iba bien, tenía el de servicios sociales, el educador de calle o... a mí eso me gustó mucho. Al menos como yo lo he vivido, es un sitio que en ese sentido... vamos, me ha sorprendido muy gratamente. (E11-B135)

Sin embargo, Llavors no es una entidad paradigmáticamente cívica, ni en sus fines, ni en su modo de funcionamiento. Como veremos más adelante, la consideración de Llavors como un “proyecto que encauza una misión comunitaria” introduce las claves inspirada y doméstica como las que vertebran a la entidad.

b) Una entidad en equilibrio dinámico: tensiones y fuentes de conflicto

La dinámica descrita acerca de la formación de Llavors da lugar a una entidad con tres categorías de sujetos que se mezclan en la asamblea de socios. En primer lugar, los colaboradores, que muestran diferentes niveles de implicación: desde los que están en la junta directiva, hasta los que solo acuden a las asambleas y “confían en lo que hacen los que están en el día a día”. Muchos de ellos prestan su apoyo en régimen de asesoría profesional o patronazgo, mientras que otros lo hacen en calidad de voluntariado “no cualificado” –por ejemplo de cara a campañas de búsqueda de recursos–.

¿La asociación? Pues tenemos una reunión, una asamblea ordinaria anual. Siempre intentamos hacer una reunión extraordinaria también... y luego hacemos encuentros en el vivero: nos reunimos y almorzamos [...] Y gente que pertenece a la asociación, de alguna forma siempre colabora con algunas de las movidas que podamos realizar, tipo flores de pascua: vendemos en Navidades flores de pascua, la gente que está en la asociación viene y se encarga de telefonar, de repartir, de vender [...] Hacemos campañas a lo mejor de palma de Domingo de Ramos, y entonces ellos colaboran... La gente de la asociación está porque se sabe la labor que hace, y porque en principio le motiva el saber que está trabajando de alguna forma, o colaborando en este proyecto. (E10-A332)

La gente que está ayudando en la junta y en la asociación no cobra, y se reúnen a las diez de la noche, como he hecho yo muchas veces. Y son los que hemos decidido que lleven las riendas de la asociación... (E10-B600)

En segundo lugar, los trabajadores asalariados son los que llevan adelante el funcionamiento cotidiano de los proyectos. Buena parte de ellos se siente participe del proyecto Llavors y, por ello, son socios y participan activamente en la vida asociativa, más allá de su labor profesional. Pero otros viven su vinculación a Llavors en función de una relación contractual y no asumen una opción por Llavors como proyecto comunitario – cuestión de la que hablaremos después-. Esto no excluye que se comparta un determinado talante o sensibilidad ante los problemas sociales y el sufrimiento de las personas. De hecho una de las claves de la relevancia de los profesionales en el discurso de Llavors reside en la sensibilidad que les otorga el hecho de trabajar directamente con las personas. Esto es esencial para mantenerse fiel a la misión que hay que desarrollar, por lo que ha de ser una aportación esencial a la labor común. Aunque la capacidad de decisión final acerca del rumbo de la entidad reside en los que sienten esa labor como un proyecto comunitario del que son partícipes.

Estamos los dos técnicos del TFIL. A través de una subvención, del EMORGA, tenemos un grupo de gente que visita a los chavales de LC en prisión [...] Y hay una técnico ahora contratada para organizar el trabajo. Hay una secretaria, está la directora, [...] hay una secretaria de dirección... Hay cuatro personas en el *staff*, en lo que sería el *staff* de INSERT, que hemos conseguido mantener su puesto de trabajo a través de... son ADL las cuatro, han hecho ya dos renovaciones de ADL, agentes de desarrollo local [...] Hay otra persona para la empresa, que ésa se saca el jornal de la empresa, media jornada para papeles... Hay dos técnicos más, que los ha enviado ahora la Consellería, que son del PIE, el plan integral de empleo. Están haciendo el seguimiento de treinta y seis personas y tienen que colocar a doce. Y hay otra persona... porque también nos han concedido ahora que éste sea un centro donde los chavales puedan sacarse licencia de ciclomotor. Creo que también es a través de un EMORGA... (E10-A442)

Y en tercer lugar, forman parte de Llavors los socios –sean o no trabajadores de la entidad- que son vecinos del barrio, y cuya participación incorpora de manera muy relevante la dimensión de lo local. Como ya veremos más adelante, la reconstrucción de las vinculaciones sociales rotas forma parte esencial de la labor de integración. Esto lleva a que el afrontamiento de la exclusión desde Llavors se viva como una labor de acompañamiento o de “compartir camino”, tanto con los jóvenes participantes en los programas como con el resto del tejido asociativo del barrio.

La junta la compone la gente que la ha formado, más gente del barrio, más alguna institución... Pero siempre como personas. (E10-A316)

Como comentamos anteriormente, Llavors se articula en torno a la implicación personal, en un intento de sumar voluntades, capacidades y esfuerzos en torno a los problemas a afrontar. La multidimensionalidad de esa realidad conlleva la necesidad de apoyarse en diferentes lógicas de justificación y, por ello, de congregarse a diferentes sujetos. Por ejemplo, Llavors pretende conjugar el compromiso inspirado-doméstico –lógica aportada básicamente por el núcleo procedente de la Fundación TC y que resalta el carácter de misión comunitaria del proyecto-, la articulación cívico-mercantil –vinculada a los profesionales que desarrollan las iniciativas de las empresas de inserción- y el compromiso entre lo cívico y lo doméstico –vinculado a la perspectiva de los vecinos del barrio y a la idea del desarrollo local-.

Sin embargo, esa configuración plural de su realidad no implica una búsqueda de representatividad institucional o “equilibrio de poderes” entre los distintos tipos de sujetos - y las diferentes perspectivas y sensibilidades- que constituyen la base asociativa. Es decir,

esa convergencia no se refleja de modo formal en la composición de la asamblea de socios o de la junta directiva. Por ello decimos que el funcionamiento de Llavors no refleja un paradigma cívico. En todo caso, el “formato asociativo” permite generar un compromiso de mínimos –ese sí, dentro de un orden cívico- que hace factible esa suma de voluntades.

Siempre hemos participado, la gente que está en la junta, a nivel personal todos: no como ‘Yo estoy como Servicios Sociales, o yo estoy como...’ (E10-A342)

Pero el funcionamiento cotidiano requiere ir más allá de ese compromiso, y responder a retos que implican dilemas entre las diferentes lógicas presentes, que no siempre son afines y que son complicadas de compatibilizar. Esto requiere que Llavors mantenga un “equilibrio dinámico” entre esas lógicas para mantener su orientación, sin renunciar a ninguna de las claves en juego. Esas tensiones se derivan de la necesidad de hacer compatibles elementos inspirados, domésticos, cívicos e industriales-mercantiles: algunos de esos dilemas se refieren a la satisfacción de los intereses locales -por ejemplo, del barrio-, frente a los intereses generales -por ejemplo, de los excluidos del sistema-; a la proximidad a las necesidades a atender, frente a un cierto distanciamiento objetivador; al arraigo local, frente a la conexión con espacios y realidades exteriores, que prevengan la ‘guetización’ e incrementen las posibilidades de inserción; a la profesionalidad y el rigor en el trabajo, frente a la cultura de la gratuidad; a la denuncia legítima de las necesidades no atendidas, frente al socorro en situaciones de emergencia... En todas estas polaridades, Llavors busca mantener una especie de tensión dialéctica que es al tiempo una clave de su alcance y una fuente de conflicto.

Normalmente, si hay plazas que se cubren con gente del barrio, pues en principio... Según el caso... no te voy a decir que tienen prioridad, pero... se ha dado el caso de que ha venido gente de fuera. (E10-A518)

Yo ahí sí que creo que hay un pequeño error, un fallo. Pero vamos... la realidad es que la junta la forman una serie de personas, esa serie de personas son las que toman las decisiones como ellos mejor creen, y ahora la mejor decisión que creen que han tomado es ésa. Y yo lo respeto, pero a mí me parece que... no sé, que podíamos haber arriesgado más (E10-B538)

Ha habido una serie de problemas ahí en que se detecta un alejamiento de la cúpula de la realidad, de la base, y a mí me parece... La base es la que trabaja diariamente con la realidad, y tendría que tener más fuerza. Y ahí yo creo que hay una disfunción en ese sentido (E10-B334)

El hecho de que sea gente magnífica, que lo son, en todos los sitios donde yo he estado... Tiene que haber un contrapeso por parte de los sindicatos, tiene que haber un contrapeso por parte de los trabajadores. (E11-A378)

Yo creo que se tiene que ir acercando a eso, porque... Es por lo que te decía antes. El hecho de... cuando firmé el finiquito, no hay representante sindical. No, es que tiene que haber representante sindical. O sea, yo creo que se tiene que ir acercando. Y eso no nos debe de dar empacho a la gente que estemos trabajando en el tema de lo social. Porque sí que hay empacho: ‘Lo hacemos por los chavales, tal’. Pero es que las dos cosas no se pegan... es que yo creo que eso, que no se pegan. Y yo veo que mis compañeros ese tema no lo tienen claro. [...] Es que hay gente que todavía tiene la idea de trabajador voluntario. (E11-A584)

Yo sé que tengo derecho a muchas cosas. Pero yo sé que esta asociación es como mi casa: yo no puedo ir en contra de mi casa. (E10-B584)

Las asociaciones deberían de... son como una ayuda inmediata, porque están las personas, que son las que... Pero luego se deben de encauzar hacia soluciones políticas más consensuadas, más trabajadas... (E10-B402)

Yo creo que una asociación cubre la tragedia... o debe cubrir la tragedia inmediata por la que pasan personas. Pero no perder la capacidad de exigir, que eso es un tema social y que pertenece a ciertas personas concretas. (E10-B396)

La gente de VIVERS lleva un ritmo, y la gente de formación lleva otro. Pero no ha habido problema nunca, en teoría, porque siempre hemos estado muy unidos y vivíamos de una misma ideología. Lo que pasa es que, luego, en la realidad y en la práctica [...] aquí empezaron a haber problemas. Habían problemas de papeleos: unos llevan más la carga de los papeles, otros no la llevan tanto. Empiezan a haber problemas de que si unos trabajan más que otros, empiezan a haber problemas de que la Consellería dice que las empresas no pueden gestionar cursos... Se hace una pelota difícil de digerir. Y entonces eso deriva en que la gente diga: 'O empresa o formación' (E10-B282)

Entonces unimos los dos lenguajes. Es decir: 'Ya no vamos a pedir limosna [...] Vamos a buscar rentabilidad económica y social, en el sentido de decir: 'Tu dinero no tiene por qué perder, pero también le puedes sacar más partido... es decir, una rentabilidad social. ¿Por qué no inviertes tu dinero en generar puestos de trabajo dignos?' (E10-A420)

Las empresas pretendemos que sean rentables desde un principio. Lo que pasa que el planteamiento es muy distinto a como se monta una empresa. Nosotros desde un principio queremos que haya educadores acompañantes [...] Y eso hace que haya una carga que tiene que soportar la empresa que no es rentable, que desde un principio no es rentable hasta que no pasa un tiempo. Pero la figura del educador acompañante, que es un trabajador pero que es un educador, no queremos que falte. Y él pierde el tiempo que haga falta con quien sea porque tiene un problema... (E10-A456)

¿Qué valoro para considerarlo como útil? Pues veo también ahí mucha contradicción, porque venimos de... pues eso, de un mundo así ideológico muy determinado, y al final hemos acabado haciendo un trabajo precioso en las empresas, en el sentido de socializar para empresa, vender las bondades de la empresa, que luego... Y encima te partes la cara para eso. Y encima es en base a eso a lo cual yo considero útil el PGS. (E11-B313)

La necesidad de mantener el equilibrio entre esos polos requiere un debate desde la convicción, no desde el pacto, lo que implica ir más allá del acuerdo de mínimos en torno a la causa, asumiendo la existencia de diferencias en las perspectivas y modos de hacer. Solo desde un intenso diálogo y debate es posible generar posturas, discursos y modos de coordinación que conjuguen con una cierta coherencia la diversidad de perspectivas de su base asociativa.

Sin embargo, dada la inestabilidad de ese equilibrio, es inevitable el conflicto, que es catalizado por las figuras de liderazgo que encarnan cada perspectiva, y que lleva a la necesidad de realizar opciones –y por tanto renunciadas-. Este proceso parece estar en el origen de algunas rupturas en la organización⁹³.

Creo que responde a que la asociación, sospecho, quiere llevar otra línea. Me baso en que en la primera entrevista que tuve con JB me comentó algo parecido a... dice: 'Yo le tengo dicho a PC que ya tenemos que hacer otra cosa, tenemos que innovar por otro lado. Los PGS están muy consolidados, tenemos que hacer otra cosa'. Es posible que sea en parte por eso, pero no lo sé. (E11-B183)

Y luego sé que a nivel práctico se habla mucho del tema de si fundación o no fundación, cosa que esconde muchas cosas detrás, pero que... no sé qué se esconde detrás [...] Pero no sé si es que detrás... Creo que también he oído algo de que hubo gente que pensaba que si [*la asociación*] se iba a ir del barrio. (E11-B54)

Yo la percepción que tengo es que es un grupo de gente que, como en todo grupo de gente, acaban pasando estas cosas. Y que al final te peleas con el que está a un milímetro de ti. (E11-B38)

⁹³ Si bien no contamos con ilustraciones al respecto, por ser un proceso que se desarrolló poco después de las entrevistas, nos consta que la transformación de la asociación Llavors en fundación y la ampliación de su campo de acción más allá del barrio LC son decisiones que responden al tipo de "renunciadas" que estamos comentando.

Yo sé que había un poquito dos visiones... Pero ya te he dicho: no pregunté. No pregunté porque a mí no me afectaba, no quería... (E11-B40)

A mí lo que me llegó es que había un poco dos formas de actuar, pero me es un poco... no lo sé. Sé que antes había otra persona llevando la dirección. Esa dirección, según relativamente he oído, fue bastante directiva. Pero lo que hay ahora, gente que esa acción directiva tampoco lo ve muy claro... entonces no lo sé. (E11-B48)

Había muchos problemas. Yo dije que... yo estaba en la junta en ese momento, y tuve muchas confrontaciones. Yo dije que iban a tener problemas con la persona que tenían... la persona que querían poner como director del centro, porque yo había tenido problemas con él. Dije que para mí no era un referente esa persona. Que a nivel personal yo no tenía ningún problema con ella: es decir, yo me sigo hablando y me trato con esa persona. Pero que la visión global de cómo ve ella a una asociación, o de lo que es, yo no la compartía. Y que eso iba a generar tensión. (E10-B598)

Había en la asociación un intento de cambio para que la casa tuviera un director, coordinador o lo que fuera. Y la visión de esta persona tampoco coincidía un poco con la que yo tenía de la asociación. Entonces todo eso hizo que yo dijera que... en octubre del 2000 dije que no me renovarían el contrato. (E10-B492)

Se está intentando, que eso lo veo bien, convertir la asociación en fundación. Con lo cual, a lo mejor, en la medida en que ese paso se dé, sin tanta aglomeración de cosas es más sencillo... no lo sé. (E10-B542)

Hombre, una cosa es que a mí me hubieran venido: '¿Tú qué piensas?' [...] Yo hubiera dicho, con toda libertad: 'Yo creo que tenéis que pedir el Programa de Garantía Social. ¿Que no soy yo el técnico? Me parece estupendo. Pero vamos a crear un vínculo a una serie de personas que se van a quedar descolgadas, y aparte no es suficiente el discurso de 'Lo van a asumir los institutos'. ¿Qué vamos a seguir haciendo nosotros con los jóvenes de LC? ¿Queremos seguir haciendo algo? ¿Estamos seguros de que va a cuajar el tema en los institutos? Tenemos una empresa de jardinería... ¿Cómo podemos dedicar...? O sea, ¿a qué jóvenes vamos a preparar para que luego sean los que asuman o los pasen a la empresa?' Hay miles de cosas que yo hubiera podido decir, pero... yo tampoco, ahora mismo... no sé, no estoy en la junta para poder... (E10-B600)

c) Una entidad de institucionalización débil

El proceso de tensión y equilibrio descrito requiere que Llavors desarrolle un alto grado de flexibilidad organizativa. La ausencia de rigidez es esencial para mantener el equilibrio dinámico entre las diferentes lógicas en funcionamiento en la entidad. Solo mediante dispositivos flexibles puede convivir, por ejemplo, una experiencia inspirada que no pone límites a la tarea con una acción formativa como la definida por la normativa de los PGS, que, entre otras cosas, establece límites temporales a la acción con los chavales. O articular una actuación empresarial con los ritmos de decisión de una entidad asociativa. En la medida en que Llavors se formaliza más, se evidencia que no todo cabe en ella, por lo que se hace patente el conflicto. Por eso, una clave relevante del funcionamiento de Llavors se refiere a la escasa formalización de su estructura organizativa, tanto en lo que se refiere a sus canales comunicativos como a sus procedimientos de trabajo. Podríamos decir que se trata de una institución de regulación débil.

Además, una organización excesivamente formalizada supondría un choque para el entusiasmo –inspirado– que actúa como elemento dinamizador en Llavors. De hecho, la crítica a la burocratización y formalización de las asociaciones forma parte importante del discurso de sus miembros. Desde ese punto de vista, el énfasis en los procedimientos y los requisitos formales supone una desnaturalización de la actuación de las asociaciones, al menos en dos sentidos: por un lado las aleja de la realidad, que no se sujeta a esas formalidades, y por otro, cercena la autenticidad personal que se entiende como necesaria para realizar adecuadamente el trabajo de promoción personal desde el acompañamiento.

Respecto a la primera cuestión, esta dinámica de crecimiento y burocratización puede provocar un alejamiento de la realidad por parte de las cúpulas directivas de las entidades. Esto supone que los programas acaban por desvirtuarse y sus prioridades no responden a las necesidades de las personas, especialmente si no se tiene en cuenta la opinión de los que trabajan en contacto directo con los destinatarios de los programas. Este planteamiento implica que la sensibilidad es fruto de la inspiración que surge de la misma labor de acompañamiento a los que sufren –en la línea de la experiencia de reciprocidad que conlleva la lógica del don-. Como veremos más adelante, no estamos ante una dinámica inspirada de carácter místico, sino fundamentada en la inmersión en la realidad.

Ha habido una serie de problemas ahí en que se detecta un alejamiento de la cúpula de la realidad, de la base, y a mí me parece... La base es la que trabaja diariamente con la realidad, y tendría que tener más fuerza. Y ahí yo creo que hay una disfunción en ese sentido (E10-B334)

Las grandes fundaciones, asociaciones, instituciones... crean una cierta ideología con una cierta visión de la realidad. Esa visión de la realidad, desde la realidad misma, cambia. Porque la realidad cambia. Desde los puestos de dirección y tal, como no te metas y te metas en la realidad, se mantiene siempre la misma. [...] ¿Por qué? Pues no lo sé. Porque supongo que las cosas se tienen que renovar (E10-B320)

Y muchas personas que antiguamente estaban implicadas directamente con los chavales, y que sí tenían la titulación, pasan a formar parte del consejo de dirección o de administración. Y hay un alejamiento entre los chavales y esas personas. Si esas personas marcan la dirección del proyecto, a veces se equivocan por no contar o porque están alejadas de la realidad. Y porque también, para recibir fondos del Estado, en cierta forma se venden un poco... se venden un poco. (E10-B326)

En el segundo sentido, se critica el crecimiento de las estructuras de las entidades, que progresivamente van perdiendo espontaneidad y ganando en formalismos. Una burocratización que supone para las asociaciones un estancamiento y una sumisión ante los poderes públicos, y que se contrapone al funcionamiento más carismático, que se asocia a su vez con la capacidad de movilización y reivindicación. Esa burocratización afecta a los modos de relación en la misma entidad, así como al perfil de sus integrantes. Por ejemplo, hace que se pierda la espontaneidad del compromiso personal: desde un tipo de asociacionismo llevado por voluntariado y trabajadores comprometidos y con carisma – independientemente de que fuera gente titulada-, se está pasando a una situación en que se da excesivo énfasis a los formalismos –como las titulaciones-, debido a la institucionalización de los recursos y la influencia de los funcionarios “del papel” sobre la dinámica asociativa. Así, lo que importa es que las personas cumplan los requisitos formales para participar en un proyecto, y no el hecho de que sea gente válida, con vocación, motivación y experiencia. Al final, esa “profesionalización formalista” hace que se pierda el talante de acompañamiento al que sufre. Frente a eso, la riqueza de Llavors aparece vinculada al hecho de contar con un personal vocacionado, con un horizonte claro y compartido y que funciona en base a relaciones de cooperación y confianza. Esto no significa, sin embargo, que Llavors infravalore la profesionalidad como un capital para su misión, como demuestra el hecho de que buena parte de sus colaboradores hayan sido incorporados al proyecto en función de sus aptitudes profesionales, junto a una sensibilidad social de base.

Antes se pasaba el mono a pelo. ¿Y quién estaba tres días con esa persona? Pues los voluntarios. Yo he estado en terrazas pasando tres días a que... para poderlos meter al Proyecto Hombre, que si no no podían entrar. ¿Me entiendes? Eso está desapareciendo. También hay una crisis en la que no vienen jóvenes voluntarios, eso también lo está habiendo. (E10-B370)

La situación política está implicando mucho. Es decir, asociaciones... te hablo de Proyecto Hombre por ejemplo, te hablo de centros de albergues, te hablo del reformatorio: cosas que en un principio eran llevadas por voluntarios, gente comprometida, y que a lo mejor no había una titulación pero que sí que había un carisma... Y a lo largo de los años ha hecho que esa persona, aunque no tenga titulación, sea una persona muy válida para su puesto de trabajo. Cuando en cierta forma entra el tema político, empiezan a exigirse ciertas titulaciones, empiezan a exigirse ciertas cosas, esa gente empieza a dejar de contar y se meten funcionarios del papel. (E10-B326)

A mí, lo que más molesto me parece de todo es que hay en la sociedad una... hay como una especie de imagen, de adoración o de veneración por la titulación. Es decir: según el trabajo que haces, eso eres o eso vales. (E10-B158)

La evitación de estos riesgos lleva, pues, a Llavors a asumir un funcionamiento menos formalizado, incluyendo la inexistencia de procesos formales de socialización, ya que se espera que la misma dinámica de implicación con los que sufren cumpla ese papel. Pero a su vez, esta “débil institucionalización” conlleva el riesgo de la indefinición de los modos de actuar que definen a Llavors. Es decir, la articulación coherente de un modelo de actuación común e identificativo de la entidad requiere de alguna dinámica informal de socialización mediante la cual los miembros de Llavors den forma y asuman lo que identifica a su proyecto. Esta necesidad trata de compensarse mediante el recurso al diálogo –o debate- continuo, especialmente en el marco de la Junta, que se convierte en el espacio donde “poner las cosas encima de la mesa” y definir las líneas de actuación.

Sin embargo, esa opción por una “institucionalización débil”, a favor de la preservación de la lógica inspirada, y del debate como modo de definición de las claves de la entidad, implican otro riesgo para Llavors: la posible dependencia de uno –o varios- liderazgos carismáticos. Estos líderes pueden convertirse en abanderados de alguna de las lógicas en juego, en una dinámica de opción y confrontación que, como hemos comentado, puede acabar por romper el equilibrio inestable existente en la entidad e implicar la renuncia a alguna de las dimensiones asumidas inicialmente por Llavors.

Había una especie de junta. Y luego ya, en concreto, la gente que estaba más... tenía una situación especial que no acabo de situar del todo: a PC y luego a JB, que más o menos creo que están un poco a la misma altura, aunque JB lleva el día a día. (E11-B28)

3.5.2. Llavors como proyecto comunitario que asume una misión

Hemos hablado del carácter de asociación en torno a una causa que está presente en la fundación de Llavors como entidad autónoma. Pero ese carácter no permite describir el funcionamiento cotidiano de Llavors, que se articula desde un compromiso entre lo doméstico y lo inspirado: la causa que congrega a los participantes en Llavors es expresada en términos de “misión compartida”. Desde este punto de vista, la pertenencia a Llavors equivale a la pertenencia a una comunidad de servicio.

a) Una misión inspirada por la realidad...

Como dijimos antes, la legitimidad de Llavors viene, en parte, del carácter cívico que le otorga ser una asociación. Pero también le viene de la definición inspirada de la causa que constituye su misión y que es asumida comunitariamente –orden doméstico- por los implicados. Es decir, el esquema asociativo garantiza una justificación desde la búsqueda del interés común. Pero éste se plantea desde una orientación determinada: no es,

por ejemplo, la definición homogeneizadora del interés general propia del Estado del Bienestar, sino que se refiere a la discriminación positiva de las necesidades de los más vulnerables.

La “inspiración” que conduce el rumbo de la asociación es de raíz cristiana -no en vano el discurso cristiano es un claro ejemplo de “discurso del don” o de la “solidaridad altruista”-. Pero Llavors no es una asociación confesional, ni quiere serlo. Su inspiración no es doctrinal, ni depende exactamente de una “iluminación”: para Llavors, la inspiración ha de descifrarse en la lectura de la realidad y las necesidades del entorno, que mueven a la acción. Por eso en este sitio no vale más quien más teología sabe, ni quien más reza, sino quien está más “cerca de la realidad”, porque “la realidad cambia”: es decir, transforma al que está en contacto con ella, alterando su sensibilidad. Desde ese punto de vista, la inspiración de la misión parte de la cercanía a los que sufren, ya que solo desde el “compartir camino” con ellos se afronta adecuadamente su integración.

Esa visión de la realidad, desde la realidad misma, cambia. Porque la realidad cambia. Desde los puestos de dirección y tal, como no te metas y te metas en la realidad, se mantiene siempre la misma. [...] ¿Por qué? Pues no lo sé. Porque supongo que las cosas se tienen que renovar (E10-B320)

Para septiembre del 91 es cuando... septiembre u octubre... [...] hago mi primer contacto con el barrio: vengo una tarde a ver cómo es el barrio y de lo que se trata. Más que nada era una labor... había un absentismo escolar de un ochenta por cien aproximadamente, había mucha delincuencia juvenil y bastante tema de marginación... Entonces yo siento que es una llamada de la Iglesia y digo que sí, digo que me apetece trabajar aquí. (E10-A10).

El hecho de que te llegue una mujer toda marcada, y que te enseñe los pechos negros de los golpes que le ha metido el marido... y la coges y la metes en la furgoneta a escondidas, y la llevas a un centro, y el marido te está buscando... o que no te vea nadie, para que... Hay situaciones muy límites... Yo en concreto, a mí lo que más me puede es que a la gente que vive en estas situaciones, que encima parece como que se ceban en el dolor... y este fin de semana han matado al hijo de una ex-alumna, con cinco añitos, y se han dado a la fuga aquí en el barrio [...] O que se suicide un alumno... a mí esas son las cosas que más me pueden. Y, si no fuera con la esperanza de que esto tiene sentido y de la trascendencia, pues yo lo hubiera dejado. De hecho, una temporada que sí que estuve... pedí que no me renovaran contrato. (E10-A223)

Precisamente por eso, en Llavors lo relevante no es sólo lograr ciertos objetivos mensurables y pragmáticos -por muy loables que puedan ser estos objetivos de inserción laboral o de recuperación de personas en situaciones límite-, sino de “contagiar” un cierto modo de actuar; de crear una “cultura de la solidaridad” -o del acompañamiento en el sufrimiento, empleando los términos más tradicionalmente cristianos-.

Por ello la socialización de los miembros de Llavors se vincula al desarrollo de una sensibilidad que solo se puede dar desde la experiencia de reciprocidad que surge al compartir camino con las personas que sufren. Es en esa articulación de vínculos personales donde reside la clave de la integración personal, que implica tanto la incorporación del excluido como la transformación del que le acompaña en ese proceso. Es decir, la labor de transformación y sensibilización que Llavors se atribuye no se agota en los destinatarios, ni en las instituciones públicas -cuestión de la que hablaremos más tarde-, sino que los socios, trabajadores y colaboradores constituyen un blanco central de la misma.

En la medida en que tú actúas con una persona, te implicas, te ensucias las manos, compartes un trozo de camino de la vida con ella, surge lo que sería un lazo afectivo que es super importante. ¿Y esto qué hace? Que la otra persona... que para mí esa persona cuente, y yo cuente para esa persona. (E10-B304)

Y es que, o estás con la gente, y compartes con la gente, y te das con la gente, y vives con y para, o vives de la gente. (E10-A556)

Aquí en las asociaciones hay mucha involucración personal en el proyecto. Y a las personas no se las utiliza, sino que se comparte un camino con ellas. (E10-B298)

Pero compartes con ellos la experiencia... ellos no tienen nada. (E10-A554)

Yo aquí intento ser persona y me hago persona... y en mi casa igual, con las personas... No sé... (E10-B456)

Me hago ser humano con él, y me hago persona. (E10-B314)

Por eso el proyecto de Llavors no puede plantearse nunca en términos técnicos, y huye tanto de la tecnocratización como del asistencialismo benéfico -que son dos casos opuestos en que acaba importando más el logro de ciertos objetivos que las formas de hacer-. En ese sentido, la definición de la profesionalidad que se construye en Llavors es especialmente compleja. En ella, el rigor es esencial, pero se define más bien como honestidad, implicación y entrega que como suma de competencias técnicas. Las competencias técnicas se valoran como importantes -de ahí que parte de la base asociativa o de colaboradores se reclute con fines de asesoría técnica-, pero el talento de aquellos que las poseen y las ponen en juego constituye un filtro previo. Llavors no quiere ni técnicos fríos, ni gente solamente de buena voluntad. Busca personas capaces de implicarse activamente en esa labor de transformación social y personal que se realiza desde las experiencias de reciprocidad.

b) ...asumida comunitariamente

Y es que la experiencia de trabajar con los que sufren es la única experiencia capaz de vincular a la misión, tal como se la plantea Llavors. Por ello en esta entidad no se plantea la existencia de cauces formales de socialización, sino que se espera que la misma dinámica de implicación recíproca sea la fuente de esa “socialización inspirada”. Eso será lo que otorgue a Llavors su cohesión, a pesar de las tensiones comentadas anteriormente.

Por tanto, es ese proceso de socialización el que vincula a los miembros de Llavors a una dinámica comunitaria que cohesione el proyecto. Porque esa cohesión requiere poner en juego las claves básicas que se experimentan en una experiencia de reciprocidad como la descrita: el establecimiento del vínculo de proximidad, la experiencia recíproca de don, la disponibilidad y la confianza mutua. La primera nos remite al papel de la relación como clave de la integración social. La segunda se vincula al valor de la gratuidad en la acción social, que no puede ser contemplada desde parámetros mercantiles. La tercera justifica el valor dado a la implicación y entrega personal como opción -no como obligación-. Y la cuarta nos señala que los miembros de Llavors no necesitan de garantías formales que canalicen sus relaciones en la organización.

En ese sentido de capacidad de decisión yo me siento aquí... esto es como mi casa también *[risas]* [...] Yo aquí tengo cosas que son de casa, y vengo un sábado y hago, y el domingo estoy en el vivero... (E10-B476)

No teníamos maquinaria ni herramientas. Mi padre había faltado, y toda la maquinaria y herramientas que yo tenía la traje aquí para que sirviera para empezar a trabajar. Y estuvimos así cuatro años. (E10-A278)

La coordinadora, que no sé si se debe decir o no, pero ella revierte su dinero: ella es religiosa, y todo el dinero que reúne lo revierte en la asociación. (E10-A446)

Si participar de esas claves –en mayor o menor medida- es lo que vincula a Llavors como comunidad, participar de ellas es el requisito necesario para decidir. Esto no quiere decir que todos los socios compartan un mismo nivel de disponibilidad, o que no puedan cobrar por su trabajo, por ejemplo. Pero sí que todos ellos comparten esos valores, de modo que su aportación al proyecto se articula como una donación desde la disponibilidad que cada cual puede mantener y que genera vínculos de confianza. Todo eso es lo que aporta un nuevo cariz a la definición de la “causa compartida”, que se plantea ahora como “misión comunitaria”. De modo que es el compromiso entre los órdenes doméstico e inspirado lo que da forma a la manera en que Llavors entiende el bien común.

Este planteamiento, que enfatiza la dimensión comunitaria de la misión, tiene una implicación relevante de cara a la organización de Llavors: ser miembro –socio- es sentirse partícipe de la misión de Llavors, es querer colaborar en un proyecto compartido. Y ello a pesar de que la participación de cada socio se dé a un nivel muy diferente. Por ello, la toma de decisiones está en manos de la asamblea, aunque ésta delega las decisiones cotidianas en una junta, que reúne a los socios más activamente implicados en la entidad. De modo que, en última instancia, los que cuentan son los socios cuya disponibilidad para participar es mayor –ya que la posibilidad de participar en la junta depende básicamente del deseo de implicarse más de cada socio-. Otros muchos socios mantienen una vinculación más indirecta o limitada, y apuestan por “lo que otros hacen”, básicamente en la medida en que su pertenencia está vinculada a la confianza en personas que desempeñan un rol de liderazgo carismático en Llavors.

¿La asociación? Pues tenemos una reunión, una asamblea ordinaria anual. Siempre intentamos hacer una reunión extraordinaria también... y luego hacemos encuentros en el vivero: nos reunimos y almorzamos [...] Y gente que pertenece a la asociación, de alguna forma siempre colabora con algunas de las movidas que podamos realizar, tipo flores de pascua: vendemos en Navidades flores de pascua, la gente que está en la asociación viene y se encarga de telefonar, de repartir, de vender [...] Hacemos campañas a lo mejor de palma de Domingo de Ramos, y entonces ellos colaboran... La gente de la asociación está porque se sabe la labor que hace, y porque en principio le motiva el saber que está trabajando de alguna forma, o colaborando en este proyecto. (E10-A332)

La gente que está ayudando en la junta y en la asociación no cobra, y se reúnen a las diez de la noche, como he hecho yo muchas veces. Y son los que hemos decidido que lleven las riendas de la asociación... (E10-B600)

Creo que la respuesta va a ser que no voy a entrar. [...] Pero me lo he planteado, yo entrar en Llavors me lo he planteado. (E11-B72)

c) La articulación laboral en un entorno comunitario

Llavors se configura, pues, como un espacio comunitario, que se construye desde las aportaciones de todos y en el que todos pueden participar, cada cual desde su “lugar”, que está definido básicamente por el grado en que se participa de la “inspiración” que da forma a la misión compartida. Pero, a la vez, Llavors es una organización cuya labor es llevada a cabo de forma mayoritaria por profesionales contratados, sean socios o no. Es decir, su dimensión comunitaria ha de articularse con una dimensión laboral.

Una de las cuestiones que hay que considerar en este sentido es la de la precariedad de las condiciones laborales –especialmente los bajos salarios y la inestabilidad en las

contrataciones debido a la intermitencia de las fuentes de financiación-. En Llavors existe conciencia de esa situación, así como de los inconvenientes que implica, tanto para los trabajadores como para los proyectos y, por tanto, para sus destinatarios: impide la formación de relaciones educativas estables, dificulta que los profesionales conozcan el barrio, a los chavales y sus problemas, desmotiva y provoca abandonos ante opciones con mejores condiciones... La alta movilidad que generan esas condiciones impide consolidar un equipo de profesionales, cuya continuidad depende de la disponibilidad presupuestaria, así como de las posibilidades –y deseo- de los trabajadores de sobrellevar esas condiciones.

Y entonces, que desaparezcan personas que puedan hacer su papel de una forma más beneficiosa para los chavales hace que los proyectos se degraden un poco. ¿Me entiendes? Yo vivo la dualidad de trabajo fijo, estable, de funcionario, con la dualidad de decir: '¿Por qué estos chavales no se merecen una persona que les pueda ayudar, plena, real y valiosamente, como pueda ser una persona que lleva tiempo, que tiene una experiencia, que conoce, que tiene unos mecanismos...?' (E10-B562)

Es indigno para los chavales. [...] Personas que vienen a un barrio con unas condiciones características y una serie de problemáticas... y que aterrizan, y no han terminado de aterrizar, y ya se están marchando. ¿Qué puede ayudar... qué puede hacer ese técnico a esas personas? Muy poco. (E10-B566)

La Administración, que no para de reducir presupuesto [...] De maestro de taller, creo que ya llevamos ocho o nueve años que no nos suben la dotación económica de maestro de PGS. (E10-A500)

[*Sus contratos en las ESAL*] Siempre de obra y servicio. (E11-A558)

[*Intención de movilidad*] Incluso durante un tiempo llegué a pensar fuera de lo social [...] También por el tema laboral, por el tema de... [...] por las condiciones, porque no vamos hacia ningún lado. (E11-A502)

Me he quejado mucho por el tema de... el tema es que yo, durante un tiempo, estoy dedicándome al tema de educador con chavales, con chavales complicados. Uno ahí lo pone todo. Pero ¿qué pasa dentro de cinco o diez años? Yo es que a lo mejor no quiero ya. O sea, yo voy a tener un gran currículum de eso, pero es que a lo mejor dentro de diez años yo es que ya no quiero, estoy totalmente quemado. ¿Y qué? ¿Qué hacemos? ¿Hacia donde voy? O sea, si ahora tengo treinta y cinco... cuarenta, luego cincuenta, super quemado... y ¿hacia dónde voy? Esa duda está ahí. Es que no sé lo que estoy haciendo. Y luego, claro, mi sensación es que yo lo dejo todo... es que no es decir 'Bueno, vas tanteando y tal... y dices 'Bien...' y tal'. A nivel económico yo no voy hacia ningún lado: yo ni tengo coche, ni tengo casa, pero es que no tengo posibilidades. Yo no vivo con nadie... o sea, macho, si viviera con alguien es que no sé qué haría. (E11-A516)

[*¿Considera que fue un buen trabajo?*] Sinceramente creo que no [...] Si hacemos un cambio educativo en el que el trabajador está en una situación de precariedad, [...] inevitablemente va a llevar a eso. Va a llegar al quemado profesional. (E11-B275)

Es que las ONGs a veces se lo montan de una forma que me queman al profesional pronto. (E11-A524)

¿Otro problema que tienen las ONGs? Bueno, otro problema es el tema de que es un trabajo a veces parcial y que, a veces, con la buena voluntad no es suficiente. (E11-A378)

Mi rol en la asociación, y mi papel, es el de formador, el de educador. Y aquí estás en la medida que haya cursos. Si no, no... (E10-A524)

Esa precarización se puede afrontar gracias al carácter comunitario de Llavors: para sacar adelante un proyecto en esas condiciones hay que volcarse más allá de lo contractual, lo que nos remite básicamente a la cuestión de la disponibilidad vinculada a la causa y al sentimiento de misión común. Es decir, el llevar adelante proyectos a pesar de las situaciones de precariedad requiere contar con la motivación extra de los trabajadores que lo asumen como una opción. Para ellos, sacar adelante la entidad supone un esfuerzo de abnegación que implica asumir la precariedad como parte de su misión o como algo que se

sobrelleva porque permite responder a la propia vocación y porque posibilita el desarrollo de un proyecto con el que se identifican. En ese sentido, en Llavors se valora la figura del trabajador-voluntario, que se refiere a la disposición, por parte del trabajador asalariado, a asumir un plus de dedicación o, al menos, de disponibilidad, en función de las necesidades del proyecto.

Los trabajos en este sentido son muy vocacionales, o yo lo vivo de una forma muy vocacional. Así que yo quiero trabajar en esto, en la medida de mis posibilidades: cuando esas posibilidades son pocas, siempre he hecho que mi vida girara en torno a que yo pudiera hacer eso, a ver si me entiendes... Yo ahora mismo estoy limpiando mierda por la tarde para poder estar aquí por las mañanas, porque yo es aquí donde quiero estar. [...] Pues estoy en el reformatorio de Valencia de mantenimiento: que se emboza un váter, lo arreglo yo, que se rompe una ducha, lo arreglo yo. [...] Hago media jornada aquí y media jornada allá. Es una jornada completa en dos sitios. (E10-B406)

Yo con lo que gano aquí no puedo vivir, pero yo no quiero renunciar a esto. Entonces me busco la vida para decir: 'Puedo mantener a mi familia, puedo ganar lo que necesito y puedo seguir trabajando aquí'. Ésa es un poco mi realidad, siempre lo he intentado hacer así: cuando no he tenido ingresos, he hecho faenas por mi cuenta o... (E10-B418)

Eso significa renunciar a muchas cosas y vivir con austeridad, como se supone que a lo mejor tiene que vivir la gente que no puede [...] ¿Renunciar a qué cosas? A viajes, a tener dos viviendas, un chalet en el campo, que es un poco la idea que tiene mucha gente... A mí también me gustaría vivir en el campo sin renunciar a la vivienda de aquí, pero... Pues a comprar a lo mejor los electrodomésticos o cosas... mirando el precio, yo no me compro una televisión plana parabólica super no sé qué, yo no estoy en Canal Plus, no estoy en... (E10-B430)

Ese carácter de “opción abnegada” pone el interés general –la promoción de los más desfavorecidos– por encima del interés particular del trabajador. Esto no supone deslegitimar las necesidades de los trabajadores, pero sí supeditarlas a la misión. Por ello éste es un discurso que se puede aplicar a los trabajadores identificados con Llavors –a los socios, que se sienten parte del proyecto–.

Yo vivo cada día gracias a las miserias de los otros. Así que, de alguna forma, yo comparto el riesgo, la inestabilidad, el qué pasará mañana, el cobrar poco... he decidido compartirlo hasta donde he podido. Cuando he visto que he necesitado más de lo que tenía aquí, lo he buscado por otro lado: trabajar sábados, trabajar domingos, por las tardes hacer alguna cosa... Porque toda mi vida va enfocada a no irme de aquí: me he agarrado aquí y no... [risas] (E10-A556)

La dualidad es que creo que, en cierta forma, esa inestabilidad me permite realizar mi trabajo de una forma más comprometida. Es decir, de una forma más... estoy por lo que estoy, no estoy por ganar dinero... y entender más la situación de miseria de la gente, porque en cierta forma la compartes. Pero no se merecen los chavales, como yo estoy viendo, que personas muy válidas cada dos años las tengan que ir cambiando. (E10-B562)

Pero no todos los trabajadores se sienten miembros de Llavors y asumen la tarea desde ese planteamiento de misión compartida, sino que algunos lo viven como un compromiso profesional vinculado a un contrato laboral. En Llavors no existe una valoración negativa de esta posición. De hecho se respeta y valora la buena actuación de esos profesionales –a los que, por supuesto, se invita a implicarse más y ser socios–, buscándose responder adecuadamente a sus necesidades laborales. Esto lleva a la necesidad de mantener un difícil equilibrio entre la invitación a la entrega y el respeto a las decisiones y necesidades de cada cual, sea socio o no⁹⁴.

⁹⁴ La definición de esas dos “categorías de trabajadores” –socios y profesionales– no implica un línea nítida de separación en cuanto a los niveles de implicación y necesidades personales. Es decir: los trabajadores socios, si bien, como estamos diciendo, están más implicados y sienten Llavors como algo propio, también explicitan

Ante las necesidades de los trabajadores, Llavors mantiene un cierto equilibrio y una sensibilidad –“son más cuidadosos que en otras entidades”-. La cuestión es que, si la tarea es comunitaria, los problemas se asumen también como cuestión de todos, que requiere una apuesta del conjunto. Un ejemplo, ante la necesidad de separar vida laboral y personal, serían las facilidades para delimitar la jornada laboral, aunque manteniendo una cierta flexibilidad en función de las necesidades que surjan. Esto resulta factible por la accesibilidad de la coordinadora de Llavors para mantener un diálogo –o negociación informal personal- en torno a tales cuestiones. En cualquier caso existe conciencia de la importancia de que las personas no se “quemen” en su tarea –cosa que no siempre se logra-.

[Trabajadores voluntarios en Llavors] Creo que lo que no te piden del todo, por lo menos, es el plus: te abren las puertas, pero no te dicen que pases. Sí, te abren las puertas pero no te dicen que pases. Mantienen un equilibrio muy difícil, creo que lo hacen bien. (E11-B223)

Pero ahora yo quiero dejarlo claro: yo estoy trabajando en un sitio, yo el voluntariado lo hago en otro sitio. Y también por eso... en Proxem los cursillos no están desligados, porque yo no desligaba, y en Llavors sí. He dicho: ‘Bueno, pues... si hay, que haya, pero que esté dentro de lo que sea el horario’. (E11-A156)

En Proxem era muy difícil delimitar lo que era tu jornada (E11-A152)

[Los cursos] ...que he hecho en Llavors, en Llavors sí que están dentro de la jornada laboral. (E11-A154)

Es importante, pero no... Es que, claro, tiene que haber un equilibrio: con la estabilidad sólo no se hace nada. Tengo muy claro que con la estabilidad sólo no... no. Tiene que... tiene que haber unas condiciones de cierta estabilidad, y de un trabajo... con sentido. (E11-A574)

Otro ejemplo es que, ante la cuestión de la inestabilidad laboral, Llavors realiza esfuerzos para generar medios que permitan una mayor continuidad en las contrataciones –empalmar cursos, cubrir los períodos sin subvención mediante trabajos en las empresas vinculadas, buscar subvenciones que permitan poner en marcha acciones puntuales entre los cursos...-. Aún así, mientras la entidad genera alternativas y denuncia la falta de recursos, el trabajador ha de asumir las condiciones posibles. Ese esfuerzo por mantener un compromiso de continuidad, contando con los mismos profesionales siempre que la financiación lo permita, se vincula a una comprensión de la estabilidad como vínculo de confianza, algo propio del orden doméstico. Es decir, se trata de posibilitar una estabilidad vinculada a la relación -orden doméstico-, no en base a derechos laborales –orden cívico-. Se trata de que ambas partes saben que se cuenta con ello, siempre que se pueda, pero sin recurrir a garantías formalistas innecesarias en el ámbito comunitario. Esto no significa que se prescindiera de los requisitos legales en la contratación, pero sí que implica que hay un criterio que está por encima y que es doméstico: la confianza mutua. En función del mismo se puede llegar a asumir la renuncia a algunas de las disposiciones cívicas que protegen a los trabajadores –siempre para sacar adelante el proyecto común-, por ejemplo, trabajando sin contrato, en calidad de voluntariado, cuando se acaba la subvención o firmando nóminas sabiendo que el dinero tardará en llegar. En cualquier caso, de forma coherente con lo que venimos diciendo, esto no es una obligación impuesta por la entidad a sus trabajadores, sino que se describe como una opción asumida por los que sienten el proyecto como propio.

necesidades de delimitar la jornada, de ganar más, etc. Pero asumen más plenamente la renuncia que implica el trabajar en esas condiciones, porque supone la posibilidad de trabajar en Llavors. Y, evidentemente, su nivel de disponibilidad es superior, sin que esto signifique que el de los trabajadores no socios sea nulo.

Nosotros creamos la empresa porque nos da una realidad de estabilidad para la gente que se dedica a hacer los cursos. En el momento que no haces cursos, ¿qué vas, a la calle? Pues no: está la empresa (E10-A384)

Ha habido temporadas de dos, de tres meses [...] que he tenido paro y que yo estaba aquí como voluntario, sin cobrar. Haces un papel de voluntario y eso... y esos dos meses... pues a veces en esos dos meses a mí, que me conoce mucha gente, me ha salido faena y me he inventado un curso de perfeccionamiento de riego o de tal. Y entonces he cogido a los chavales, les he hecho ese curso, he sacado algo de dinero, les he pagado una beca o lo que sea, y hemos podido no tirarlos a la calle a esos en dos meses y poder... poder empalmarlos con algo. (E10-A534)

Y, cuando no podía ser, yo sí que recuerdo temporadas de dos y tres meses en el paro y estar aquí todos los días... (E10-A550)

Yo lo que veo, por ejemplo, es que a veces he firmado nóminas más grandes de lo que he cobrado porque hacía falta justificar algo [...] A veces he estado dos meses aquí como voluntario sin cobrar porque era el sitio donde tenía que estar, porque había que sacar algo adelante. Yo no me veo nunca... me veo como trabajador en el reformatorio, me veo... pero aquí no me veo como un trabajador. Por eso no te articulo ese lenguaje. [...] Me veo en mi casa. (E10-B586)

Ahora, la estabilidad yo tampoco digo que sea... es decir 'Bueno, ya está, fijo'. No, la estabilidad es... que yo en Llavors también lo he sentido, en el sentido de decir: 'En la medida en que se pueda, se va a apostar por ti. No vamos a hacer el truco ése de 'Vamos a renovar, vamos a... gente con ilusión, gente voluntaria'. Para mí estabilidad es eso, no es contrato fijo. (E11-A574)

Yo le miro la cara a la gente y no soy capaz de irme: es como traicionar a mi familia. (E10-A530)

En ese sentido, vemos como el funcionamiento comunitario de Llavors hace que no se articule un discurso “de los trabajadores”: éste carecería de sentido para los trabajadores que se sienten parte de la comunidad de Llavors. Y, por lo que se refiere al resto de los trabajadores, perciben la falta de sintonía que implicaría ese tipo de discurso, optando por plantear sus necesidades mediante cauces y modos más adecuados a un entorno doméstico, básicamente el diálogo personal con dirección. En general, observamos que es extraño encontrar un discurso de corte sindicalista –defensa de los derechos cívicos laborales- en un entorno cuyo funcionamiento está más vinculado a lo doméstico, como es el caso de Llavors y de muchas ESAL: las reivindicaciones laborales parecen fuera de lugar en un espacio regido por la clave de la confianza. En una entidad que tiene un fuerte componente comunitario no parece procedente defenderse con esos dispositivos que, en última instancia, implican reconocer una desconfianza, así como la existencia de intereses enfrentados en “la casa”. Máxime cuando la defensa de los derechos laborales podría ser leída como búsqueda de intereses particulares opuestos al bien común, que esta entidad –en su relectura de lo cívico desde lo doméstico-inspirado- define como el servicio altruista a los débiles.

Y es que el orden comunitario no considera la existencia de intereses en conflicto en el interior de la comunidad. En la medida en que todos forman parte del proyecto común, no cabe hablar de intereses en conflicto. O, en todo caso, -y dado el compromiso con lo inspirado en Llavors-, se considera que ese conflicto es secundario a la misión compartida. De hecho esa prioridad de la misión es la base de la abnegación o renuncia inspirada, que implica la negación de los propios intereses. Esto nos lleva a la idea, ya comentada, del trabajador entregado, que no exige derechos porque siente el proyecto como propio, porque valora el componente altruista de la labor, o porque no se siente legitimado para hablar de derechos cuando está trabajando con colectivos vulnerables o necesitados. Desde esos presupuestos se justifica la disposición por parte de los trabajadores-socios a no reivindicar unas mejores condiciones en base a las definiciones cívicas de los derechos laborales.

Yo sé que tengo derecho a muchas cosas. Pero yo sé que esta asociación es como mi casa: yo no puedo ir en contra de mi casa. (E10-B584)

Yo creo que se tiene que ir acercando a eso, porque... Es por lo que te decía antes. El hecho de... cuando firmé el finiquito, no hay representante sindical. No, es que tiene que haber representante sindical. O sea, yo creo que se tiene que ir acercando. Y eso no nos debe de dar empacho a la gente que estemos trabajando en el tema de lo social. Porque sí que hay empacho: 'Lo hacemos por los chavales, tal'. Pero es que las dos cosas no se pegan... es que yo creo que eso, que no se pegan. Y yo veo que mis compañeros ese tema no lo tienen claro. Igual allí lo digo mucho más [...] [*¿Queda mal decir este tipo de cosas?*] Sí, pues sí. A veces sí. Es que claro, es que hay gente que todavía tiene la idea de trabajador voluntario. Que está bien, pero tiene sus deficiencias. Yo creo que es un trabajador... que a veces no exige derechos, da apuro... (E11-A584)

Y luego el tema de los contrapesos. Para mí otra cosa importante, y que yo creo que con el tiempo he descubierto, es el tema de los contrapesos. El hecho de que sea gente magnífica, que lo son, en todos los sitios donde yo he estado... Tiene que haber un contrapeso por parte de los sindicatos, tiene que haber un contrapeso por parte de los trabajadores, tiene que haber... Tiene que haber varias entradas y varias salidas. Una sola no, se lían... pero es que se lían ellos y nos liaríamos todos. Tiene que haber más... tiene que haber más transparencia. (E11-A378)

Porque, aunque es cierto que en la entidad se tiene en cuenta la existencia de esas necesidades, a nadie se le ocurre plantearlas en términos de conflicto de intereses colectivos, sino de necesidades personales a resolver desde el diálogo personal, con el esfuerzo de todos y la buena voluntad basada en la confianza mutua. En general no parece que existan posicionamientos conjuntos de los trabajadores ante las decisiones de la entidad, salvo quizá en algunas cuestiones que implican una aportación de carácter profesional, pero sin destacarse las implicaciones laborales.

Tampoco es que haya habido demasiadas decisiones así... Yo por parte de dirección he sentido mucho apoyo... mucho apoyo en todo. Y lo poco que hubo que se pudiera hablar se habló. Tampoco quiero decir que haya sido asambleario, porque no... es que es como que no haya habido cosas que decidir. Pero, cuando ha habido un pequeño problema, nos hemos sentado y hemos podido hablar perfectamente. (E11-B78)

Así, parece que la capacidad de decisión de los trabajadores, al margen de lo que surja en negociaciones o encuentros espontáneos, solo es posible en la medida en que se asume la condición de socio —que es cierto que se ofrece a todos- y se puede participar en las asambleas, y, en especial, en la medida que el nivel de implicación sube y se participa activamente como socio —que no como trabajador- en la junta directiva. Es cierto que en la junta siempre hay presencia de personas que están en el día a día —al menos la coordinadora, que es socia y trabajadora-, pero éstas no han de ser mayoría —al menos ese no es un criterio⁹⁵—.

Yo no me he sentido ni molesto ni nada, pero ahí no se decide nada. De repente, un día nos enteramos de que no se pedían más PGS. (E11-B84)

No, yo estaba fuera de la junta y yo no he decidido. Yo, si hubiera podido estar en la junta... y fue decisión mía no estar, porque en el momento en que te dije, en el 2000, yo estaba a punto de explotar... (E10-B594)

Hombre, una cosa es que a mí me hubieran venido: 'GP, ¿tú qué piensas?' [...] Hay miles de cosas que yo hubiera podido decir. Pero yo tampoco... ahora mismo no sé, no... no estoy en la junta para poder... (E10-B600)

⁹⁵ De hecho esta cuestión es una de las que se plantean como riesgo, ya que no considerar adecuadamente la voz de los trabajadores podría llevar a una falta de conocimiento acerca de las necesidades de los jóvenes.

Yo ahí sí que creo que hay un pequeño error, un fallo. Pero vamos... la realidad es que la junta la forman una serie de personas, esa serie de personas son las que toman las decisiones como ellos mejor creen, y ahora la mejor decisión que creen que han tomado es ésta. Y yo lo respeto, pero a mí me parece que... no sé, que podíamos haber arriesgado más por... [...] A mí, como parte de la asociación, sí que se me dijo que ya no se solicitaban más cursos. (E10-B538)

Aunque de momento no se ha dado el caso, esta situación podría llegar a provocar un conflicto de lo comunitario con lo cívico, que sí plantea la necesidad de un contrapeso sindical que tenga en cuenta los intereses de los trabajadores en cuanto tales, o que al menos recoja su opinión de cara a la toma de decisiones estratégicas en la entidad.

3.5.3. Llavors como agente social: el valor diferencial de las asociaciones

En el discurso generado desde Llavors encontramos tres notas que caracterizan el valor diferencial de las asociaciones frente a otros agentes sociales, especialmente frente a la Administración, aunque también frente al Mercado. Esas tres notas son la cercanía a las personas y sus problemas, la priorización de las necesidades de los excluidos, lo que se vincula a la capacidad de innovación creativa ante realidades no atendidas, y la incorporación de personal muy vocacionado y motivado que aúna implicación con profesionalidad.

Esas características representan un “modo de hacer” propio de la “iniciativa social” y alternativo al de Administración pública. Por ello son la clave de la relación entre ambos agentes, tal como la concibe Llavors: una relación que no se plantea como rivalidad o confrontación, sino como “colaboración crítica”. Expondremos ahora lo fundamental de esas claves y su contraste con “lo administrado”, para luego considerarlas más detenidamente.

El plus de la proximidad. La primera clave se refiere al modo en que desde las asociaciones puede plantearse la relación con las personas vulnerables. La opción por “caminar con ellos”, asumiendo sus problemas ajenos como propios y estableciendo vinculaciones afectivas, es clave para hacer frente a las situaciones de exclusión social.

Ese planteamiento se opone a una Administración que considera a las personas como “destinatarios”, “objetivos” o “clientes”, manteniendo con ellos una distancia. Por ello, las asociaciones pueden y deben mostrarle a la Administración un modo de hacer superior al de la burocracia administrativa, por lo que se refiere al desempeño de tareas educativas de integración en base al acompañamiento frente a la instrucción o represión.

El plus de la agilidad y la capacidad de innovación. La agilidad y la proximidad de la asociación le permiten actuar como espacio de experimentación de propuestas innovadoras que respondan a las necesidades de las personas menos atendidas.

Frente a esta clave, se nos señala a una Administración cuya rigidez y lentitud implica una inoperancia ante nuevas necesidades. A la vez que su lejanía de la realidad implica un nivel de “ceguera” ante los problemas de las personas más vulnerables, menos visibles, que solo aparecen desde la acción de proximidad que desarrolla el mundo asociativo. El papel innovador desarrollado por las asociaciones permite cubrir esas lagunas a la vez que abrir vías a la actuación de la Administración, que puede asumir y regular las

experiencias que estas entidades han puesto en marcha, una vez ensayadas y asegurada su viabilidad.

El plus del potencial movilizador. Las asociaciones muestran una importante capacidad para congregar y dinamizar a personas en torno a determinadas causas. Su énfasis en la gratuidad y el altruismo implica un potencial para aglutinar sus esfuerzos y conocimientos profesionales en pro de las necesidades sociales. Además el talante participativo y voluntario de estas entidades posibilita un nivel de compromiso importante. Es decir, el “saber hacer” técnico y profesional no corresponde en exclusiva a las burocracias administrativas: la sociedad civil es depositaria de un rico capital profesional que las asociaciones pueden poner al servicio del bien público con más facilidad y eficacia que el aparato estatal, poco apto para movilizar este “capital profesional” al servicio del bien común.

Así, frente a unas relaciones que, en el espacio asociativo, se centran en la importancia de las personas, encontramos una Administración cuya gestión de personal impone planteamientos burocratizadores. Frente al compromiso personal y la disponibilidad de los trabajadores y voluntarios de las asociaciones, encontramos la desimplicación del funcionariado, cuya labor se organiza desde los límites, sean temporales –los horarios rígidos-, o funcionales –la distribución fragmentada de competencias-. Y frente a un Tercer Sector que se articula coordinando voces y esfuerzos desde la pluralidad, encontramos una Administración que se relaciona con ellas capitalizando e instrumentalizando los esfuerzos de las asociaciones, intentando controlarlas y, en ocasiones, hacerlas funcionales a intereses ajenos al bien común.

Como vemos, Llavors es una asociación bastante consciente de su “valor diferencial” en relación con la Administración pública. Pero, para preservar ese valor diferencial que la originalidad de su formato le otorga, es esencial no dejarse “arrastrar” por la lógica administrativa del Estado, sino conservar la independencia de juicio y acción.

a) Integrar es crear vínculos: el plus de la proximidad

Como ya hemos comentado, desde Llavors se plantea una labor que implica la transformación de los modos de relación social: una transformación que, partiendo de la cercanía con los que sufren los problemas, afecta tanto a la vida de los jóvenes como a la de los educadores. Porque, si la exclusión es cuestión de ruptura de vínculos sociales, la integración supone una tarea de reconstrucción de esos vínculos. Y, por tanto, no puede ser definida solamente como la acción de unos –profesionales de la educación- sobre otros –carentes de recursos-. Es decir, la integración social no puede depender sólo –que también de la capacitación de los excluidos, sino que requiere la sensibilización o el cambio de perspectiva de los que integran la sociedad. De ese modo, el objetivo de la labor de Llavors va más allá de la formación y capacitación de los jóvenes, labores éstas que se convierten en medios para la integración social y que se plantean desde la construcción de una relación educativa. Por eso el planteamiento de la tarea educativa realizada en Llavors se define como el acompañamiento de procesos para la inserción de personas vulnerables, como prevención de la exclusión social.

Hay que compartir el camino, un trozo de camino juntos... porque educar es eso para mí: educar es ayudar a crecer. Por ejemplo, viene una persona aquí a LC y te dice: 'Oye, por favor, ¿para irme al mercado?'. Entonces tú sales ahí fuera, y normalmente lo que pasa es que dices: 'Mira, pues sales, tiras todo recto, giras luego a la derecha, subes a la izquierda... verás la acera, que hay que

atravesarla con el coche porque no hay paseo...'. Y aquel se puede perder. Para mí educar es coger a una persona a la que sabemos dónde tiene que llevar ese paseo a esa persona y decir: 'Vámonos juntos. Ven, que yo te voy llevar: te voy a decir dónde está, pero te voy a acompañar'. (E10-B312)

En la medida en que tú actúas con una persona, te implicas, te ensucias las manos, compartes un trozo de camino de la vida con ella, surge lo que sería un lazo afectivo que es super importante. ¿Y esto qué hace? Que la otra persona... que para mí esa persona cuente, y yo cuente para esa persona. (E10-B304)

Desde esa perspectiva, la situación de riesgo social viene definida por el aislamiento y la ruptura de vínculos con la sociedad integrada. La acción de Llavors se centra, por ello, en generar dinámicas de “normalización” y reconstrucción que se opongan a las dinámicas de desestructuración y aislamiento, sintetizadas en la imagen de “la calle” como espacio de la exclusión.

Nosotros somos la red que evita la caída del chaval al suelo. O sea, nosotros evitamos el trillazo en la integración. (E10-B622)

Porque la realidad es que o estudias, o trabajabas, o a la calle. Estudiar, no quieres estudiar, no es una cosa... entonces ahí sí que está la realidad de decir: 'Oye, pues si no quiero estudiar tengo que hacer algo, no puedo estar ocioso'... porque la ociosidad es lo que mata muchas veces. (E10-B612)

Bueno, yo creo que sobre los Programas de Garantía Social, o sobre como se quieran llamar... el hecho de que haya un colectivo de chavales jóvenes que fracasan en la formación reglada... creo que es necesario recoger a ese tipo de gente, sobre todo en barrios difíciles o de acción preferente. Porque lo próximo de esos chavales es la calle, y la calle todos sabemos lo que supone. (E10-B610)

Si me explico... muchas veces fracasan en el colegio, y los padres pueden no tener mucho interés por él. Posiblemente se podrá estar acostando a las dos, a las tres de la mañana, posiblemente se estará levantando a las once o a las doce del mediodía, posiblemente empezará a sentir un poco de asco de todo porque no hay nada que le motive, posiblemente eso le llevará a que se fume unos porros porque se siente bien y porque... un poco la obligación social y el compromiso de los amigos: la amistad pesa más que lo que le digan los padres... posiblemente empezará a dejarse de duchar, empezará a abandonarse. Posiblemente los fines de semana se vaya de discotecas y no regresará en todo el fin de semana a su casa, el lunes llegará y estará todo el día acostado... y seguramente empezará a beber alcohol en la discoteca, empezará a hacerse la primera raya y etcétera, etcétera, etcétera. Empezará a cometer su primer delito, jugando romperá el cristal de un coche, mil cosas. (E10-B610)

Llavors asume que los jóvenes que participan en sus proyectos son “responsabilidad suya”. Pasan a formar parte de la casa –casi como una familia, lo que nos sitúa en el orden doméstico-. Esa responsabilidad va más allá de la actuación de los programas específicos de la entidad: supone asumir el implicarse con ellos, el sacarlos adelante, afrontando sus necesidades particulares como personas, actuando a modo de tutoría de su itinerario vital. Esto hace aún más relevante la idea del “compartir camino”, es decir, de la intervención personal de proximidad basada en las claves de la cercanía, el conocimiento mutuo y la referencia personal.

En toda la estructura... Yo lo resumo mucho; la gente se complica la vida, pero yo lo resumo mucho... Es una familia que tiene una puerta abierta y que, conforme va entrando gente, tengo que darle respuestas. Es decir, yo tengo asumido que un chico que entra por ahí es como un hijo mío: no lo puedo engañar teniéndolo aquí dos meses, y luego si te he visto no me acuerdo. Entran por esa puerta, y desde ahí hay que encontrarles una realidad en la medida de lo posible. Entran como formación, porque es la puerta abierta a la calle, y lo demás va surgiendo para dar esas respuestas (E10-A468)

Influir, y además airearles la vida para que algunos lo puedan mantener. Porque algunos vienen sin carnet de identidad, con problemas judiciales, con hábitos mal cogidos, cosas [...] Que cuando

encuentre... cuando pasen cinco meses, si esta persona encuentra un trabajo, lo va a poder medio mantener porque el problema judicial ya lo tiene resuelto, ya no va a tener que perder diez o doce días como puedan perder... porque el problema de papeleos, que le hace falta un papel de aquí o de allá, lo tiene resuelto. Si viene un inmigrante sin papeles con permiso de residencia, pero no hay trabajo, pues a lo mejor le puedes dar lapsus de cuatro meses para ayudarle a resolver el problema... (E10-A508)

Yo a O le digo: 'O, tenemos que hacer cosas que, aunque no estén en el proyecto... no aparecen... Tenemos que hablarles de sexualidad...' Porque un handicap que tenemos en el barrio es que las muchachas de dieciséis años del barrio [...] se parten todo su futuro por quedarse embarazadas. O sea, en el momento en que nos hemos descuidado ya llegan preñadas, y ya no podemos trabajar con ellas: ya se cargan de críos, se juntan con un chico del que se enamoran, el chico desaparece a los dos meses y se quedan ellas con el nano rodando... [...] Casi todas mis alumnas que han estado aquí con dieciséis años tienen tres hijos, dos hijos, y ya no puedes... no hemos podido hacer nada con ellas. ¿Dónde dejan al crío? O lo viven de una forma muy agobiante: el trabajo ya es un castigo, ya no es algo que me humanice y que me haga crecer como persona. O tenemos que hablarles de higiene, decirles que se cuiden la boca, de alimentación, que no pueden almorzar bollos todos los días, ni bollos, que es que tienen que... 'Vamos a hacer una cosa de cuánto cuesta un bocadillo con una botellita de agua, y a verlo'. ¡Tanta coca-cola, tanta historia! Tenemos que sacarlos, que vean lo que es un ayuntamiento, que no saben lo que es un ayuntamiento. Tantas cosas que habría que... Un contrato, qué es un contrato... (E10-B638)

Además, estos planteamientos suponen una intervención integral, que atienda a la situación de cada cual, y que permita un acompañamiento personalizado. Esto se traduce en la idea de generar "itinerarios personales de inserción" articulados desde la integración por el empleo. La misma estructura de los programas de Llavors responde a esa idea, que da lugar a tres "fases" o tres niveles de entornos protectores: la formación –por ejemplo, el PGS-, la búsqueda de empleo y normalización de la dinámica vital –el programa de inserción- y la creación de espacios de empleo protegido –por ejemplo, las empresas de inserción-. Todo el itinerario –y otras actuaciones colaterales de normalización- se asume como responsabilidad de la entidad.

Formación, inserción y empleo. Nosotros siempre habíamos hablado de itinerarios de inserción, nunca de un programa en concreto. El proceso de acompañamiento para nosotros es a largo plazo: coges un chaval de aquí y no lo sueltas... bueno, no lo sueltas... hasta que él quiera. Porque aquí esta viniendo gente del 91 a verte, a saludarte, a decir: 'Que me caso'. El sábado pasado estuve en la boda de un alumno de hace años... Es decir, esto no deja... yo para mí, como yo lo veo, no deja de ser una familia. (E10-A472)

Y se intenta dar respuesta, en la medida que se puede, a cada uno. Entonces formación, inserción y empleo... (E10-A474)

'Oye, pues con formación no es suficiente'. [...] 'Pues que salgan de inserción'. Y ya tenemos formación e inserción. Y, como hay gente que a pesar del acompañamiento de la inserción se queda descolgada, pues se tiene que ir a la empresa... (E10-A468)

Te explico: la puerta de entrada es formación. Los hijos que entran por la puerta son hijos de la casa, y hay que darles una respuesta [...] Los hijos que salen de formación y encuentran faena, un beso y de categoría [...] ¿Qué pasa con los que no? Inserción. Pues se crea inserción. Los que encuentran trabajo en inserción, de categoría. Pero ¿qué pasa con los hijos que no encuentran faena? Que al final tienes que crear empresas. (E10-A404)

La asociación trata un poco el trabajo de... sobre todo de chavales allí en el barrio. Tenía tres áreas, donde a partir de la cual se trabajaba eso: a partir un poco del área de formación, a partir del área de inserción... que había un trabajador social, que estaba RD... y luego había una tercera área, un poco en principio para gente que se quedaba más descolgada, que era de las empresas. Gente que no tenía cabida en el mercado laboral normal, pues en principio una de las salidas que se había montado desde la asociación era el tema de las empresas. Y bueno, yo en principio estaba en esto, estaba en la de formación. (E11-B18)

Así pues, la tarea educativa de Llavors se entiende como “abrir caminos” o vías para la integración de los jóvenes. Esto supone encauzar sus procesos de socialización, desde la perspectiva doméstica de que educar es ayudar a crecer. Es decir, Llavors asume la labor de “prepararlos para la vida”, de modo que puedan entrar en la dinámica de la realidad –entre otras la laboral-.

Pero creo que la realidad es que los programas son cortos, y que deberían de tener una vertiente muy de dinámica, muy de prepararlos mucho para la vida. (E10-B638)

Esta gente necesita que la muevan, necesita ajustar su vida de alguna forma. Es una edad muy difícil: se están haciendo adultos, no son adultos todavía, y la realidad es que es en el momento en el que van a tomar las decisiones más importantes de su vida. Y depende muy mucho de la formación, de la preparación no sólo técnica que tengan, para luego poder mantener su trabajo y su vida. [...] Un Programa de Garantía Social, o un programa de actuación con chavales de edades entre los catorce y diecinueve a veinte años, que coja al chaval en ese momento, tiene la virtualidad de que, si se hace bien, introduces un poco al muchacho en ciertas pautas de comportamiento que le van a ayudar en su obligación. Nadie ha elegido cómo es el mundo, tú te metes en un mundo que ya funciona de una determinada manera: el hecho de que hay que ir al trabajo todos los días, no por cualquier cosa puedes dejar de ir al trabajo, el que hay que ser puntual, el hecho de que hay que tener una cierta higiene, el hecho de que hay que saber trabajar en equipo, el hecho de que hay que... mil cosas. Coger un autobús, saber lo que es un contrato... Es decir, cualquier tipo de programa que le esté presentando al chaval una pantalla de lo que es la realidad y que le está haciendo entrar en la dinámica de esa realidad, le está ayudando en su vida. Un Programa de Garantía Social, en ese sentido, para mí es el ideal. Y luego, aparte, le enseñamos un oficio... fjate qué bien. (E10-B610)

Ese proceso de crecimiento y capacitación para la vida necesita contar con referencias. En ese sentido es esencial la figura del educador, no tanto como experto en un oficio o como maestro de materias básicas, sino como adulto que puede servir de modelo y apoyo en el camino. En este sentido es fundamental la labor de acompañamiento realizada por los educadores. Es esa “relación educativa”, desde la cercanía y el establecimiento de vinculaciones afectivas con los jóvenes, la que les convierte en referentes para ellos, sin que esto altere la diferencia de rol que juega cada cual. Esta labor educativa supone tanto generar experiencias de apoyo como proporcionarles pautas de conducta que ayuden a conocer las posibilidades y límites de actuación en diferentes situaciones –es decir, aprender a “saber estar”, una clave doméstica importante para la adaptación social-.

Hay que compartir el camino, un trozo de camino juntos... porque educar es eso para mí: educar es ayudar a crecer. [...] Para mí educar es coger a una persona a la que sabemos dónde tiene que llevar ese paseo a esa persona y decir: ‘Vámonos juntos. Ven, que yo te voy llevar: te voy a decir dónde está, pero te voy a acompañar’. (E10-B312)

Aquí eres un referente importante, y ese referente hace que tu trabajo tenga mucho más sentido, y además hace que sea mucho más... que sea mejor aceptado por... Yo aquí he tenido generaciones de cinco hermanos. Cuando un chaval ya, después de cuatro o cinco años que han pasado sus hermanos, y me han visto con sus padres, y me han visto con sus hermanos [...] yo para ese chaval tengo más peso. [...] Ya tengo un respeto ganado. Y eso va en beneficio de él (E10-B562)

Yo creo que han estado en un marco de socialización, un marco así en que ha habido límites, y que... No sé, yo creo que se han dado cuenta de que no se puede hacer lo que quieren, lo que quieren. Han sentido un poco eso, que hay límites. Y, por otro lado, todo lo que es el tema de cómo conseguir recompensas afectivas, que los chavales lo buscan. Yo creo que en la interacción normal eso ha salido bastante (E11-A464)

Para mí se resumiría un poco en el tema de escuchar, el tema de un ambiente cálido, otra vez el tema de la sonrisa y tal. Que también logre un enganche afectivo con los chavales, los dos. Pero con esa medida, por supuesto: el marcar límites. (E11-B497)

Yo desde el momento en que digo: 'Tú tienes que sacarte el carnet de identidad, porque no tienes carnet de identidad', esa persona valora que es importante tener carnet de identidad. (E10-B304)

Desde ese punto de vista, la enseñanza del oficio o de materias instrumentales – además de tener sentido en sí misma– es básicamente una forma de generar dinámicas socializadoras: ofrece un marco que plantea límites normativos, experiencias de interacción, modelos de referencia y objetivos normalizadores, como por ejemplo el obtener un trabajo. Llavors enfatiza lo laboral como medio de integración social. Pero reconoce que para ello hay que realizar esa labor de socialización que permita que los jóvenes sean capaces de funcionar en la realidad, adaptándose a sus dinámicas –también del mundo del trabajo– aunque ésta sea una realidad precaria, pero que permite aterrizar y empezar a asumir responsabilidades.

Estamos hablando del hecho de que el trabajo, como elemento integrador a la sociedad y como elemento vertebrador un poco de tu vida... estamos hablando desde esa perspectiva. Porque la realidad es que o estudias, o trabajas, o a la calle. Estudiar, no quieres estudiar, no es una cosa... entonces ahí sí que está la realidad de decir: 'Oye, pues si no quiero estudiar tengo que hacer algo, no puedo estar ocioso'... porque la ociosidad es lo que mata muchas veces. (E10-B612)

La realidad en principio es trabajar con los jóvenes del barrio, para sacarlos del mundo de la marginalidad a través del oficio, de la enseñanza de un oficio, y con esto promocionar el barrio, cambiar las condiciones que rodean un poco de marginalidad a este barrio... (E10-A262)

Nosotros durante mucho tiempo a lo que estábamos dedicados no era tanto a la profesión, no. A mí JB también me lo expuso al principio, me dijo: 'Bueno, esto es también hasta cierto punto una excusa para trabajarles a ellos'. Y yo en el aula eso lo he vivido mucho, he vivido mucho... El educador de calle éste decía: 'No, bueno, igual es que lo que necesitan es un taller de tocarse el nas [...] escolta, un taller de tocarse el nas'. Y algo de eso ha habido, ha habido algo de eso: ha habido algo de un taller de tocarse el nas para que estén en clase, estén un espacio-tiempo, estén unas horas, estén... Algo de eso ha habido. Ahora, algunos de ellos están trabajando. Algunos de ellos están trabajando. No tanto por lo que han aprendido, pero igual sí algo por el tema de habilidades sociales, de puntualidad y de tal. Luego han aprendido algo (E11-A472)

Toda institución que no tenga esto claro, para mí no está haciendo su parte. ¿Por qué? Porque, si no educa en el conflicto, si no educa en el despertar al chaval, si no educa en hacerle ver cómo es la realidad social, no entiendo qué es lo que está haciendo. Porque es mentira que yo forme en cuatro meses a un jardinero, es mentira. Y, si mi trabajo sólo fuera formar un jardinero, yo diría: 'Señores, yo esto no lo puedo hacer'. Y me iría a mi casa. (E10-B622)

[Los aprendizajes instrumentales] Es eso, como una excusa para trabajar eso *[la socialización]* (E11-B471)

Porque, en un estudio que tenemos con empresarios, el empresario lo primero que te pone no es que te sepa llevar muy bien esta máquina o la otra. Te dice: 'Que sea puntual, que venga todos los días...' (E10-B612)

Hay que machacar que sean puntuales, para que cuando vayan a cualquier trabajo puedan... porque no es sólo encontrar faena, hay que mantenerla. Hay que saber... tu puesto de trabajo lo tienes que saber... hay que ser limpio, hay que ser... (E10-A506)

Y también por el hecho de decir: 'Hay que ser limpios, hay que ducharse, hay que hablarse con educación, hay que acostumbrarse a un horario, hay que comer a las horas que toca...' Ésa es una pelea muy fuerte de estos talleres, muy fuerte. (E10-A514)

No sé, yo en parte... igual soy un poco iluso, pero creo que en parte se está haciendo bien. Yo veo que, desde lo que entraron a lo que se ha salido, hasta cierto punto no ha habido cambio, pero hasta cierto punto ha habido muchos cambios. Lo noté sobre todo cuando fueron a hacer las prácticas, que se portaron muy bien y muchos de ellos continúan trabajando. Muchos no, pero bueno... alguno. (E11-B351)

Bueno, jardinería sale bastante [...] se quedan a un paso de convertirse en oficiales. Algunos de ellos podrían llegar a hacerlo. Alguno de ellos podría llegar sin problemas excesivos, podrían llegar a ser oficial... (E11-B399)

Esos planteamientos se pueden leer, además, a partir del contraste que se establece entre la forma en que Llavors se plantea los PGS, frente a lo que se percibe en los Institutos de Secundaria y las entidades municipales –que son los otros ámbitos en que se imparten los PGS-. Por un lado, los Institutos se perciben como una realidad más académica, en que la formación está más vinculada a la lógica de las materias –enfoque disciplinar, propio de la escuela cívico-industrial- y no tanto a las necesidades diferenciales de los jóvenes. Además, esa estructura academicista se aleja de las necesidades y realidades del mundo laboral. La escuela no aparece, desde ese punto de vista, como un espacio preparado ni vocacionado para esta labor.

Yo me he encontrado en cursos de los que hago a profesores de instituto que sobran, y que los van a reciclar haciéndoles PGS. Entonces yo me imagino a un alumno en un instituto que está hasta los huevos, que no va a clase, que considera que es un rollo... en el mismo espacio físico, y con el mismo profesor, o con otro que se haya encontrado... No sé, por lo menos aquí en LC no le veo... ¿Y cómo aplica un instituto lo que enseña a la realidad? Porque yo soy de una asociación, yo tengo aquí un taller montado después de muchos años, que está mejor montado que muchas empresas del sector, y hacen trabajos, y trabajan... Eso, en jardinería, ¿cómo lo va a hacer un instituto? No lo sé. Yo vengo del mundo profesional, yo sé lo que es esa profesión [...] ¿Quién va a decir en un instituto 'Tú tienes que hacerme cuarenta plantas de poinsetia diarias o a la hora, porque es lo que es rentable para una empresa'? ¿O quién va a decir 'Tienes que hacerme doscientos metros cuadrados en una hora con la desbrozadora'? ¿O quién va a preparar al chaval para ser un trabajador que luego sea rentable en una empresa, o sea una persona que le sea válida a una empresa? (E10-B650)

Por lo que se refiere a la labor desde instancias municipales, la crítica básica se refiere al carácter fragmentado y tecnocrático de sus actuaciones, que carecen de la cualidad de la proximidad y el vínculo relacional que se defiende como clave en la labor de Llavors. Porque, en general, la labor social desde la Administración aparece vinculada a la imagen del “funcionariado de lo social”, caracterizado por la distancia con las personas, la falta de implicación en la labor, así como por la interferencia en su labor de sus intereses particulares: es decir, lo opuesto a las notas de proximidad y gratuidad que aporta Llavors.

Y lo que son Administración, yo creo que la diferencia es... la gente viene más de una preparación muy... no sé cómo... de una preparación muy alejada de la realidad [...] y del sufrimiento. Y veo que la gente que viene con esa preparación, cuando se encuentra con problemas y con personas, aplica técnicas. ¿Me entiendes? Y es muy distinto. Puede que haya técnicas que te puedan ayudar a solucionar cosas con la gente, pero lo que vale con la gente es el acompañamiento. Es decir: no es una fórmula matemática que diga 'Dos más dos suman cuatro, y tengo resuelto el problema'. Con las personas es otra cosa... (E10-B300)

Y esa persona que ha llevado dieciocho años sin carnet de identidad ha pasado por miles de personas de Servicios Sociales, por miles de profesionales. [...] Y nadie en su día se ha preocupado por que esa persona tenga carnet de identidad. O un chaval que viene aquí ahora con nosotros, que ha estado toda la vida en reformatorios, y que todo el mundo sabe que no se ve tres en un burro, que llegue aquí [...] sin gafas. Y que seamos nosotros los que le llevemos al médico, y diga: 'Ay, este muchacho tiene desprendimiento de retina y se puede quedar ciego'. Y tiene ya trece dioptrías de golpe... y nadie, desde que está en instituciones metido, ha sido capaz de decir: 'No, me preocupó por este muchacho'... (E10-B304)

Y es que, o estás con la gente, y compartes con la gente, y te das con la gente, y vives con y para, o vives de la gente. Entonces... si uno viene aquí a buscar un puesto de trabajo fijo y a ganarse la vida, pensar que estás viviendo de la miseria de los demás, de la ignorancia y de la miseria, es muy jodido. (E17-A556)

Y aporta una riqueza que no aporta un funcionario. Aquí en las asociaciones hay mucha involucración personal en el proyecto. Y a las personas no se las utiliza, sino que se comparte un camino con ellas. (E10-B298)

Y, sobre todo, lo que veo es que... a nivel general, porque luego hay excepciones... la gente que viene de Servicios Sociales ahora mismo y todos esos movimientos, tiene claro cuál es su horario: acaban a tal hora, y les es muy difícil meterse en la casa de las personas que sufren, les es muy difícil apostar e implicarse realmente, ensuciarse las manos y exigir. (E10-B302)

El acompañar a esa persona hace que esa persona empiece a quererte, a valorarte, a respetarte. Y tú puedes tener un poco de implicación, puedes llegar más que si simplemente es un trato de cliente. Servicios Sociales, para mí, atiende a clientes, no a personas: cuando acabas, a las dos, cierras la persiana y te vas a tu casa. (E10-B314)

El hecho de ver... un poco todas las movidas que desde las administraciones... que utilizan a las personas y que las manejan... (E10-A227)

Lo que pasa es que la Administración no los ve. Pero aquí mi compañera y yo todos los días los tenemos que mirar a la cara, y verlos a los ojos, y saber dentro de ti que estás diciendo: 'No voy a poder...' (E10-A510)

Yo he tenido casos de chavales que han vivido en la calle, que su madre era prostituta y tenía a dos niños abandonados... Y yo he ido a denunciarlo a Servicios Sociales y me han dicho que no, que están escolarizados aquí, y yo sé que no están yendo y están solos encerrados con llave... '¡Hasta luego!'... o en la calle. O he tenido casos de Servicios Sociales que les he dicho: 'Hay una plaga de chinches o hay algo ahí'... Y no... (E10-B302)

Por ejemplo, el tiempo necesario para la preparación de un chaval en estos cursos, o el tiempo necesario para que un chaval se deje la droga, o que un chaval cumpla una condena específica. ¿Qué es lo mejor para el chaval? Yo tengo aquí a un chaval que el educador social dijo que por favor lo tuviéramos en el centro, porque las circunstancias de donde se iba eran peores. ¿Qué pasa? Que es un poco conflictivo... El juez, que es conocedor de la situación, junto con la dirección de donde está... 'Bueno, este chaval ya que se pira, que ya está bien, que ya está bien de molestar y ya es...' ¿Qué pasa? Ese chaval se tira todo el fin de semana delinquiendo para volver al centro, porque no tiene dónde ir, o porque va a su casa y no están ni su padre ni su madre, y se tira dos días registrando los contenedores de basura para coger comida. Cuando ya había un informe diciendo 'Que no se vaya, lo vamos a meter en un taller, se va a meter aquí'... si el chaval el fin de semana... claro, se ha complicado la vida el chaval, porque en la medida que vaya haciendo cosas a él se le van cargando... (E10-B328)

b) Responder a las necesidades menos atendidas: el plus de la innovación

Desde sus comienzos en la Fundación TC, el equipo de Llavors se ha caracterizado por su inquietud por innovar, por desarrollar lo que nadie aún había planteado, siempre en función de las necesidades de los jóvenes y de cara a su proceso de integración. Esto supone asumir como tarea el "ir donde no hay nadie", afrontar el reto de abrir camino y hacerlo a su manera, poniendo en juego su creatividad y originalidad.

Ese talante se ha ido centrando en diferentes iniciativas. Por ejemplo, en su origen supuso participar en la dinamización del barrio LC, asumiendo la tarea de promotores de la asociación de vecinos y vinculándose al tejido social del barrio, más allá de su labor formativa. También supuso ensayar y proponer a la Administración herramientas formativas dirigidas a los jóvenes marginados, como el diseño de "itinerarios de inserción" o los talleres de inserción sociolaboral, así como el énfasis en los procesos de acompañamiento y en las figuras implicadas en los mismos –como la idea del "trabajador acompañante"-. Y actualmente implica abrir caminos en la promoción de iniciativas de empleo protegido –como las empresas de inserción-, cuestión sobre la que han realizado propuestas de cara a su legislación, y la búsqueda de herramientas de financiación alternativa –banca ética, ahorro solidario, etc.-. Estas cuestiones vinculan a la entidad a

dinámicas económicas menos presentes en las ESAL, tradicionalmente más vinculadas a lo educativo y a la promoción de servicios de proximidad. Todas esas iniciativas le hacen aparecer como pionera, a menudo desde el contacto con redes innovadoras.

Aquí hemos tenido siempre un problema. Yo vine en el 91 y aquí no había ni jardineros, ni barrenderos, ni policía local, ni entraban los taxis, ni autobuses. En un momento determinado la Conselleria decide que hay que hacer un barrio donde meter a la gente más conflictiva de toda Valencia... (E10-A243)

Aquí no existía nada. Era empezar a desarrollar todo lo que iba a ser la labor posterior que se realizaría aquí. Nos reuníamos en la sede de la Fundación TC. (E10-A10)

Y desde la Fundación, después de varias reuniones, vinimos a instalarnos aquí: pusimos la primera mesa, la primera silla, y empezamos a pensar realmente qué es lo que se podía hacer (E10-A14).

Aquí no hay nadie que haga nada. Como no hay nadie que haga nada, yo puedo hacerlo todo. ¿Me entiendes lo que te voy a decir? Nadie me va a decir: 'No hagas esto, no hagas lo otro', con lo cual... (E10-A264)

Se hace un estudio así más fuerte con lo que es el INEM, se ve que va a haber a [...] largo plazo una serie de cualificaciones que van a hacer falta, entre ellos la de jardinería. El barrio es un estercolero... o sea, se ve que además se puede mejorar el medio en el que viven los chavales, se puede cambiar la dignidad de las personas que viven en el barrio mejorando su medioambiente. Vemos las condiciones extrarradio del barrio, vemos que hay urbanizaciones... y un elemento también importante para mí es que la tierra, el agua y las plantas pueden ser un elemento vertebrador y estructurador de nuevo de la persona. Entonces ese conglomerado de cosas se fusiona y es por lo que decidimos empezar los talleres de jardinería. (E10-A262)

La casa es formación... nos damos cuenta de que no es suficiente, que tenemos que hacer algo más: creamos inserción, donde el chaval que acaba todos los días viene a leer el Trajín, a hacer currículum, a renovar, a visitar... Vemos que es insuficiente, y decidimos que hay que crear puestos de trabajo para ciertos chicos que no van a encontrar nunca trabajo. Y a nosotros nos pilla en ese momento de decir: 'Vamos a crear empresa' [...] Entonces creamos una primera empresa gerente que se llama INSERT [...] Creamos INSERT, que va a ser una empresa gestora de pequeñas empresas que generen puestos de trabajo para los chavales. (E10-A374)

En el fondo, se trata de estar atentos a nuevas necesidades, no cubiertas ni por la dinámica mercantil, ni por la protección de la Administración pública. Este talante es crítico con la inoperancia –incluso ceguera– de la Administración y su lejanía con los problemas sociales, que le lleva a dejar de lado determinadas realidades. Y son precisamente esas realidades excluidas las que reclaman la atención y la acción de entidades del TS como Llavors.

En ese sentido, se plantea una relación con la Administración basada en la crítica propositiva. Puesto que la Administración no llega a todo, las entidades sociales, más cercanas a los problemas, han de “ir por delante”, siempre con el planteamiento de que los caminos abiertos acaben en la asunción de las responsabilidades por parte de la Administración, así como en la generalización de modelos y herramientas al resto del tejido asociativo que trabaja en ese ámbito. Desde ese punto de vista, Llavors forma parte de la red de seguridad ante situaciones de vulnerabilidad, constituida por el Tercer Sector. No se trata de desbancar la actuación estatal, sino de “despertarla” ante sus lagunas, parte de las cuales se vinculan a la existencia de intereses políticos o económicos, o bien corregir sus errores. Por ejemplo, desde Llavors se dice estar mejor situada que la Administración –cuyos criterios son muy formalistas– para comprender las necesidades del proceso educativo de los PGS.

Nosotros somos la red que evita la caída del chaval al suelo. O sea, nosotros evitamos el trallazo en la integración. (E10-B622)

Yo creo que una asociación cubre la tragedia... o debe cubrir la tragedia inmediata por la que pasan personas. Pero no perder la capacidad de exigir, que eso es un tema social y que pertenece a ciertas personas concretas. (E10-B396)

Las asociaciones deberían de... son como una ayuda inmediata, porque están las personas, que son las que... Pero luego se deben de encauzar hacia soluciones políticas más consensuadas, más trabajadas... (E10-B402)

Claro, por eso yo voy de cabeza: porque nosotros engañamos a la Administración... bueno, engañamos: nosotros consideramos que la formación mínima que debe recibir un alumno es un año, y nosotros llevamos muchos años cogiendo al chaval en el PGS y pasándolo al TFIL... el mismo: le damos un año, él no se entera de nada, y cara a la Administración son dos cursos distintos. Pero para mí programa formativo es un año, porque es que es mentira que en cuatro meses puedas preparar a un chaval. (E10-A504)

En la medida en que la asociación, o la entidad, o la fundación, pierdan capacidad de presión al gobierno y de crítica, está perjudicando más que beneficiando. Nosotros somos, desde este centro, personas non gratas para la Administración. ¿Por qué? Porque haces los cursos, te preparas y tal, y sabes que desde Europa se destina un dinero para la formación no reglada. Y tú dices: 'Señores del gobierno, ¿dónde está este dinero?' Nosotros exigimos que ese dinero se gaste en lo que toca: '¿Por qué han reducido esto? ¿Por qué han reducido lo otro?' (E10-B396)

Tal como están planteados los Programas de Garantía Social ahora mismo, y los TFILes, es una tomadura de pelo para los chicos. Y es indigno que una sociedad engañe a la gente... y me da igual que sea PSOE que PP. Ahora mismo los TFILes, que nacen con una vocación, porque nacen desde... los Programas de Garantía Social nacen aquí con la experiencia que tienen aquí... y el TFIL, cuando se lanza desde la Conselleria, nace con una vocación de mil seiscientas y mil novecientas horas. Nos han dejado reducidos a quinientas, cuatrocientas... ¿Qué se puede enseñar a un chaval con cuatro meses? Un chaval que te tiras tres meses diciéndole: 'Ven, ven, hay que venir todos los días, hay que venir, hay que ser puntual...'; y que cuando lo tienes ya... que lo tienes... que te ha cogido un poco de cariño, que lo tienes enfilado, es cuando le tienes que decir: 'No, no, se acabado'. (E10-A498)

Yo estoy seguro de que aquí se han evitado atracos, o violaciones, o asesinatos. Estoy seguro que se han evitado teniendo un chaval aquí... seguro, pero eso no lo puedo demostrar. Hay un estudio hecho, que estuvimos en Proyecto Hombre haciendo: un chaval en la cárcel cuesta cinco millones de pesetas al año, y nosotros en esta asociación por seiscientas mil pesetas hacemos que genere recursos a la Seguridad Social. Hay una miopía muy fuerte por parte de la Administración. [...] Lo que sí que sé es que muchos gobiernos, la gente que gobierna es miope... porque están haciendo labores policiales, están haciendo labores de prisiones, de vigilancia, más que labores preventivas. Pero es que, además, se demuestra con números. Entonces a mí me parece que es muy importante trabajar con los chavales que no han entrado en la formación reglada. (E10-B616)

Ese interés por atender las necesidades no atendidas lleva a que Llavors no se aferre a sus proyectos, planteándose la necesidad de dejar lo que ya hacen otros y está asumido desde la Administración, para ir abriendo otras vías de trabajo. Esto ha implicado en ocasiones asumir cambios de rumbo, dejando iniciativas en las que se tenía mucho recorrido realizado –como es el caso del PGS de jardinería-. En ese sentido, un cambio relevante es el de pasar de poner el centro de su acción en lo formativo a ponerlo en la promoción de empresas de inserción, un recurso novedoso dirigido al colectivo que más dificultades presenta para su integración laboral. Esto supone abrir un camino poco transitado por las ESAL, más vinculado a la economía social y en interacción con el espacio mercantil.

Creo que responde a que la asociación, sospecho, quiere llevar otra línea. Me baso en que en la primera entrevista que tuve con JB me comentó algo parecido a... dice: 'Yo le tengo dicho a PC que ya tenemos que hacer otra cosa, tenemos que innovar por otro lado. Los PGS están muy consolidados, tenemos que hacer otra cosa'. Es posible que sea en parte por eso, pero no lo sé. (E11-B183)

Como asociación y desde la generación de INSERT, que es la macro-empresa, se decide crear otra empresa de jardinería que es JADINSERT, que es ésta que hay aquí, y una empresa de mensajería que ahora mismo tiene veintitantos trabajadores. (E10-A400)

Una es un centro especial de empleo [...] La de mensajería, disminuidos físicos y psíquicos... en mensajería tenemos mensajería portuaria, tenemos la primera empresa en Valencia de mensajería en bicicleta y ahora estamos abriéndonos a la distribución, y ahí hay veintitantos trabajadores, cuando nació con cuatro [...]. JADINSERT es una empresa normal y corriente, una S.L. me parece que es. (E10-A426)

Yo creo que hay una cosa que sí puede ser una referencia, y es el tema de las empresas. Yo ahí sí que creo que es algo muy importante. Yo no sé cuántas empresas de economía social habrá por aquí en Valencia pero yo, que estoy metido más o menos en el mundillo, no conozco ninguna. Y al principio del curso hacíamos reuniones de educadores, y esas reuniones de educadores estaban también los trabajadores acompañantes de las empresas. O sea, que estaban muy interesantes. (E11-B203)

Y yo creo que ese trabajo, por ejemplo el de INSERT, a mí me sorprende que no se conozca más en Valencia. Hay un montón de gente trabajando. Y vamos, parece que va bien: la de jardinería parece que va un poco más regular... pero bueno, hay mucha gente que están trabajando. Yo ahí sí que... a mí me sorprende cómo eso no se sabe más. Ahí hay un montón de gente, de discapacitados, que está trabajando. Yo eso ya lo veo muy importante. Y luego, eso también va unido por R, el gerente... que R a veces hablamos y tal... va unido todo el tema de economía social: tiene muchos proyectos, muchas... Quiero decir, que eso genera cosillas, y eso un día puede ir cuajando en cosas. Creo que se establece una dinámica muy interesante. También el tema de las acciones y tal... No sé, yo eso... cuando cuento algo así que es un poco más novedoso, yo lo que cuento es eso. (E11-B207)

Un ejemplo relevante de creatividad es el esfuerzo hecho de cara a la generación de recursos que hagan viables los proyectos de la entidad. Ese reto se debe tanto a la necesidad de mantener la independencia de la Administración, para no perder espíritu crítico, como a la importancia de asumir desde las ESAL la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los empleados –por los derechos de estos, tanto como porque eso redundaría en la calidad de las intervenciones- y superar la mentalidad de depender de la buena voluntad propia y ajena –“ya está bien de mendigar y de pedir”-. Esto constituye un reto para el TS, al que Llavors pretende responder desde su participación en redes externas para trabajar y generar iniciativas de financiación alternativa. Así, se plantean cuestiones como el generar rentabilidad social con los ahorros – por ejemplo, invertir en crear puestos de trabajo dignos- y el evitar su uso por entidades que apoyen iniciativas poco éticas -banca ética y solidaria-. Estos planteamientos no renuncian a las otras fuentes de financiación, sino que se busca combinarlas: mantener las subvenciones –que es deber del Estado, como garantía cívica-, incrementar el apoyo de particulares y entidades –vínculo con lo doméstico- y promover la generación de recursos propios –lo que supone asomarse al espacio mercantil-. De hecho, esa necesidad de generar recursos pasa también por la creación de empresas que sean rentables, es decir, que puedan funcionar por sí solas en el mercado del sector. Aunque las empresas de inserción también cuentan con ayudas públicas, lo que también vincula a diferentes ámbitos sociales: el TS como gestor-dinamizador, el Estado como protector mediante fondos redistributivos y el Mercado como ámbito en el que moverse y cuyos usos y herramientas se usan “reciclados”.

‘Vamos a intentar crear una realidad empresarial’. Eso significa realidades que generen recursos económicos. [...] ‘Ya está bien de mendigar y de pedir’. Una de las cosas claras que teníamos es que no íbamos a machacar más a la gente que teníamos. Es decir, nosotros teníamos que crear empresas que dieran dinero, ésa es la primera cosa, para pagar sueldos. Y, la segunda, la intentamos combinar con el siguiente mensaje: ‘Todo el mundo decimos que este mundo va fatal, todo el mundo decimos que el mundo es una mierda, que la gente no encuentra trabajo, que se está destruyendo la selva del Amazonas, que... mil cosas. [...] Sin embargo, cuando tenemos unos pequeños ahorros lo que queremos es que nos den el máximo dinero posible. ¿Y en qué se invierte ese dinero? [...] Pues lo

llevas al banco, y te lo meten en un sitio donde sigue yendo a las grandes empresas que destruyen el Amazonas...’ (E10-A410)

Entonces unimos los dos lenguajes. Es decir: ‘Ya no vamos a pedir limosna [...] Vamos a buscar rentabilidad económica y social, en el sentido de decir: ‘Tu dinero no tiene por qué perder, pero también le puedes sacar más partido... es decir, una rentabilidad social. ¿Por qué no inviertes tu dinero en generar puestos de trabajo dignos?’ (E10-A420)

Así, lo que resulta más significativo de cara a la comprensión del talante de Llavors es la coexistencia en el discurso de elementos propios del ámbito del mercado –acciones, rentabilidad, banca, ahorro, inversión...- con otros propios de la acción social –integración, solidaridad, alternativa, redes- y, por último, con elementos de la esfera de “lo administrado” –subvención, protección, derechos-. En general, asistimos a un dispositivo de compromiso entre el orden mercantil, el cívico y el doméstico: los proyectos –como las “empresas de inserción”- que pretenden generar una “rentabilidad social”. Se trata, pues, de asumir fines sociales desde herramientas mercantiles, lo que se consigue reestructurando éstas con la aportación de elementos domésticos –protectores, en el sentido de que se adaptan a las necesidades de los destinatarios vulnerables- y cívicos –aportaciones que, desde el derecho, pretenden compensar las dificultades de tales personas-.

Este dispositivo se aproxima a lo que entendemos por “economía social”, pero añadiendo a la síntesis cívico-mercantil un componente doméstico-protector –la creación de “espacios de velocidad lenta” para los más vulnerables-. Por eso no se habla de empresas sociales, sino de empresas de inserción. Esta clave añadida hay que interpretarla de acuerdo con las transformaciones sociales que señala Castel (1997), en el sentido de que se ha pasado de la cuestión de la integración –ciudadanos-productores-asalariados, con todos sus derechos- a la de la inserción, como creación de espacios protegidos que sitúan y mantienen en un régimen especial –secundario- a los ciudadanos vulnerables.

Las empresas pretendemos que sean rentables desde un principio. Lo que pasa es que el planteamiento es muy distinto a como se monta una empresa. Nosotros desde un principio queremos que haya educadores acompañantes [...] Y eso hace que haya una carga que tiene que soportar la empresa que no es rentable, que desde un principio no es rentable hasta que no pasa un tiempo. Pero la figura del educador acompañante, que es un trabajador pero que es un educador, no queremos que falte. Y él pierde el tiempo que haga falta con quien sea porque tiene un problema... (E10-A456)

En cualquier caso, los mecanismos de mercado que se utilizan se mantienen en una lógica solidaria porque la asociación es propietaria de la mayoría de las acciones –es decir, la asociación mantiene el control, como garantía del carácter social-: así, se usan mecanismos de poder mercantiles, basados en la propiedad.

Esas dos empresas. La empresa gestora, que es INSERT [...], que es la dueña de las empresas. Y los dueños de esa empresa somos los accionistas, de tal forma que la asociación siempre tiene un cincuenta y cinco por ciento de las acciones de la empresa, con lo cual el carácter social de las empresas siempre está garantizado. (E10-A434)

En principio, lo que garantiza el hecho de que sean empresas sociales es que somos los propietarios del máximo número de acciones. (E10-A440)

Es decir, en Llavors un elemento diferencial, que le sitúa en un plano de innovación, es el planteamiento de que la acción social desde el TS es “transversal”: no se ha de limitar al ámbito de la acción de “proximidad” o “doméstica” –cuidados, educación,

acompañamiento...-, sino que –urgida por las necesidades captadas desde la cercanía- debe vincularse al ámbito de lo mercantil –que rige el funcionamiento del mercado laboral- y al cívico-administrado –que garantiza por medio del derecho la articulación de medios de intervención, como es el caso de la legislación de las empresas de inserción-. Y ese “poner en juego” esas lógicas supone articularlas con las claves de proximidad propias de su misión inspirada-doméstica: por ejemplo, las empresas de inserción son espacios protegidos en los que compartir camino con los que no pueden salir al mercado; de modo que las garantías cívicas no se plantean de modo homogeneizador, sino desde la atención a las necesidades diferenciales. Como vemos, esto supone poner en juego lógicas que habitualmente no estaban ligadas, para desde su sinergia hacer frente a nuevos retos vinculados a las situaciones de vulnerabilidad social, a las que no le son ajenos ninguno de esos ámbitos de la realidad.

c) La dinamización de la sociedad civil: el plus del potencial movilizador

Ya comentamos anteriormente que Llavors surge como entidad en el esfuerzo de congregar voluntades en torno a una causa. Su riqueza aparece ligada, en este sentido, a dos cuestiones relevantes. La primera es el carácter altruista de la participación de sus integrantes, lo que aporta a su labor una dimensión motivacional excepcional. Y la segunda se refiere al cariz comunitario, que plantea un modo de hacer vinculado a las ideas del esfuerzo compartido y de las relaciones personales de confianza. Esas dos claves -don y vínculo personal- cobran su auténtico sentido a partir de la experiencia de reciprocidad, de la que ya hemos hablado.

Todo eso es lo que subyace al potencial movilizador del espacio asociativo. Un potencial que permite, por un lado, vincular a personas al proyecto común –voluntarios y colaboradores, que aportan su diferente capital profesional-. Porque esa es la gran riqueza de las asociaciones: el poner al servicio del bien público las aportaciones solidarias de los que colaboran en ellas. En el caso de Llavors, esas aportaciones parten de una sensibilidad hacia el sufrimiento ajeno, pero, además, ponen en juego multitud de conocimientos y aptitudes profesionales. El carácter de “asesoría” que tienen muchas de las colaboraciones con esta entidad apoya ese argumento.

Por el contrario, desde Llavors se critica la gestión de personal burocratizadora de la Administración, que da lugar a un funcionariado poco implicado con las personas con problemas, ajeno a su realidad, y que plantea su labor de forma fragmentada – competencias, horarios, proyectos... por encima de las personas-. El énfasis en los formalismos es leído, desde este punto de vista, como una limitación para la acción social.

Vamos a ver... Las asociaciones y las fundaciones deben... porque yo creo que ahora hay una disfunción ahí muy grande, que si quieres más adelante hablamos... deberían nutrirse y beber de la riqueza que tienen, que son las personas: las asociaciones tienen personas vocacionales que quieren trabajar, y lo tienen claro, saben por qué están ahí y por qué quieren trabajar. Y eso supone ser consciente de un problema al que hay gente que le quiere dar respuesta, o que quiere participar para mejorar ese... para solucionar ese problema [...] Eso, desde una asociación y desde una fundación, me parece que es básico. Y aporta una riqueza que no aporta un funcionario. Aquí en las asociaciones hay mucha involucración personal en el proyecto. Y a las personas no se las utiliza, sino que se comparte un camino con ellas. (E10-B296)

La situación política está implicando mucho. Es decir, asociaciones... te hablo de Proyecto Hombre por ejemplo, te hablo de centros de albergues, te hablo del reformatorio: cosas que en un principio eran llevadas por voluntarios, gente comprometida, y que a lo mejor no había una titulación pero que sí que había un carisma... Y a lo largo de los años ha hecho que esa persona, aunque no tenga

titulación, sea una persona muy válida para su puesto de trabajo. Cuando en cierta forma entra el tema político, empiezan a exigirse ciertas titulaciones, empiezan a exigirse ciertas cosas, esa gente empieza a dejar de contar y se meten funcionarios del papel. (E10-B326)

Y, por otro lado, ese potencial movilizador impulsa a las asociaciones a colaborar entre sí, articulando redes, acuerdos y espacios de apoyo mutuo, que les permiten afrontar con más éxito su labor. Esa dimensión de activación del tejido social ha sido clave en la historia de Llavors. Desde ella se tomó parte en la promoción del barrio, pues a su llegada existía actividad organizada. Por ello Llavors asumió como parte de su labor –más allá de los programas de inserción sociolaboral- la promoción comunitaria y el desarrollo asociativo del barrio –por ejemplo, colaborando con la parroquia y otros vecinos en el lanzamiento de la asociación de vecinos, apoyando el surgimiento de una asociación de mujeres, etc.-. Ese mismo talante es el que permitió establecer un importante vínculo con la escuela del barrio, trabajando conjuntamente para afrontar el fracaso escolar y posibilitar itinerarios coherentes entre la escuela y el PGS.

Y poco a poco, entre la parroquia y nosotros, se genera una asociación de vecinos, se obliga a que Servicios Sociales intervenga y acuda aquí... Y, poco a poco, se van consiguiendo cosas: que el autobús empiece, que el autobús tiene que venir... (E10-A257)

Ahora ya hay instituto y lleva funcionando tres años. Eso que hablábamos de los itinerarios de inserción... nosotros hemos llegado a entrar en la escuela a hacer aulas-talleres [...] Nos han dicho: 'Oye, que este chaval con trece años vemos que...' Y se crearon aulas donde el chaval, teniendo una adaptación curricular distinta a los demás... y ése ya sabíamos que iba a ser alumno nuestro, y ya venía preparado para entrar a los talleres. De hecho, aquí tenemos uno de esa generación, de la escuela, a quien no querían. Pasó al aula-taller dentro de la escuela: golpear, serrar... lo que fuera. Pasaba a los talleres, pasaba a inserción, pasaba a la empresa y ahora está... es casi un técnico de la empresa... (E10-A492)

Nosotros hemos conseguido, entre otras cosas, crear un jardín de unos seis mil metros cuadrados, que lo hemos hecho con niños de ocho a trece años durante cuatro años. Porque los niños de ocho a trece años son los que más mal... después que hemos contenido a los de catorce a veinte, los que nos hacían más daño en el barrio eran ellos. Entonces todos los miércoles por la tarde que no tenían clase... nos juntamos servicios sociales, nosotros y alguna entidad de amas de casa, y vimos a ver qué se podía hacer. Variamos toda la organización del taller para los miércoles acoger a todos los chicos que quisieran del barrio y enseñarles jardinería. Mis alumnos eran los maestros de los niños, tenían cinco o seis niños. La herramienta era toda de aquí, buscábamos las plantas desde aquí y la gente lo que hacía era acompañarnos... el colegio mayor, Servicios Sociales... Yo distribuía plantas, los niños plantaban, regaban y tal. (E10-A231)

La asociación, o lo que sería el trabajo aquí, es una labor de promoción también de barrio. Perseguimos muchas cosas. (E10-A260)

Con lo cual, yo empiezo a diseñar con otro compañero... a eliminar basuras del barrio y a ajardinar zonas del barrio con los chavales, a enseñarles jardinería y ajardinar su barrio [...] Empezamos esa labor, empieza a funcionar, empieza por primera vez la gente a ver movida, a ver los chavales... (E10-A266)

En Llavors se es consciente de que la capacidad de las entidades asociativas para hacer frente –en un sentido crítico-propositivo- a la Administración y poder plantear los intereses de los últimos, supone la necesidad de funcionar de forma coordinada, articulando las fuerzas y voces de las diferentes entidades desde la pluralidad, por encima de

identificaciones o “capillas” con intereses particularistas. En ese sentido, es una riqueza del Tercer Sector el funcionamiento que teje redes en torno a los intereses de los vulnerables⁹⁶.

Que si había que ir a cortar la carretera, movilizaba a la gente para cortar la carretera, porque habían matado a dos personas ya, y entonces había que poner badenes... Es decir, a LC se le respetaba, se le tenía un poco de temor. Y ese temor siempre nos ha venido muy bien... no por nada, sino porque, si no, al final no conseguías nada. (E10-A362)

Yo pienso que las asociaciones no deben de perder nunca tampoco el hacer red con otras instituciones. Y no deben de perder nunca la capacidad de presión a las instituciones reales que deben de hacerse cargo de esa problemática. No obstante, en la medida en que haya sensibilización social, habrá presión; porque grupos pequeños la verdad es que, a no ser que tengan una representación muy fuerte, no... (E10-B400)

Sin embargo, no siempre las asociaciones responden a ese talante. En ese sentido, es importante la crítica que apunta a la injerencia de intereses particularistas de las instituciones que apoyan o impulsan algunas ONGs –por ejemplo, entidades religiosas, que en ocasiones plantean su labor desde un punto de vista confesionalista-. En esos casos, las ESAL pierden autonomía, en función de los intereses o principios de la institución que hay detrás, que se antepone a las necesidades de las personas –la identidad se antepone a la causa-. En este sentido, desde Llavors se apela a la necesidad de plantear criterios cualificados, frente a las intervenciones que se articulan desde creencias o ideologías y desde la lejanía “de las cúpulas de las entidades”.

Hoy en día, la ideología con la que se están formando o fundando las asociaciones y tal predomina sobre las personas. Y hoy en día los gobernantes... hablo de juntas, o de miembros que fundan la fundación y tal, que son los que rigen los destinos de muchas... se están alejando bastante de la realidad. (E10-B318)

Sabes que Manos Unidas se dedica a trabajar en los países del tercer mundo [...] atendiendo la necesidad primaria, en principio, de subsistencia y tal y cual. Y un poco es una labor de la iglesia católica. Todo el mundo sabemos que es una labor de la iglesia católica. Dentro de esto, se han dedicado a ello siempre ¿quiénes? Pues las mujeres que han podido más, que sus maridos tienen bastante dinero, que son de iglesia, han dirigido el cotarro y tal. Cuando Manos Unidas empieza a trabajar ya en serio, y maneja siete y ocho mil millones de pesetas al año, ¿qué hace? Pues que mucha gente se mete en el proyecto, y empieza a trabajar de una forma seria y responsable. Y llega un momento en que hay mucha gente que no es de iglesia. [...] Entonces llega la iglesia ésta nuestra valenciana, que se está haciendo muy jerárquica y muy cerrada a la tradición, y dice que no: que tiene que quedar muy claro que es un proyecto de la iglesia, que las personas tienen que ser confesionales. Y además empieza a tener presión desde las misiones, en donde hay perspectivas en que los curas piensan que el dinero tiene que ir a hacer iglesias. O sea, para ellos lo importante es hacer iglesias, construir edificios o edificar. Y hay el sector de gente no tan confesional, que piensa en la promoción social y humana. Que no está reñido sí... pero en la medida en que [...] prima la otra... Entonces en Manos Unidas ha habido un número de bajas muy... desde dirección ha habido un problema de bajas muy importante, de todos los técnicos que han estado trabajando durante muchos años con... Y hay una crisis fuerte. (E10-B368)

Además, algunas asociaciones se dejan llevar por intereses particularistas, potenciando una mercantilización de la acción social: los diversos agentes -ESAL,

⁹⁶ Sin embargo, el funcionamiento en contacto con otras entidades no significa que Llavors se configure de acuerdo con el criterio de grandeza propio del orden conexionalista. Lo que observamos es una organización que está siendo capaz de dar juego al capital que suponen las redes relacionales de algunos de sus miembros, y que está sabiendo adaptarse a ese tipo de medio, pero sin renunciar a un componente doméstico –vinculado a lo comunitario- que forma parte importante de su ser. En cualquier caso esa adaptación de Llavors a un ámbito conexionalista le permite jugar un rol innovador relevante y socialmente significativo.

empresas, Administración local...- hacen negocio en torno al mundo de la marginación, de la que todos “sacan tajada”, pervirtiendo el sentido de los proyectos y de los planteamientos con los que se argumentan las políticas sociales, que pierden autenticidad. Esto es especialmente grave en lo que se refiere a la formación para la inserción sociolaboral, ya que muchas entidades que desarrollan proyectos carecen del talante educativo que Llavors considera esencial. Además, pese a que cada vez se maneja más dinero en este ámbito, éste va a parar sobre todo a las grandes entidades, mientras que las pequeñas deben esforzarse por sobrevivir. Así, se precariza la labor de las asociaciones, que reciben pocos recursos económicos y ven cómo se reduce el tiempo de los programas –que al final son un engaño- de modo que se desvirtúa la formación.

También hay mucho mercantilismo en las asociaciones [...] Sí. Por ejemplo, todo lo que es el Programa de Garantía Social, TFILes... todo esto que nace al voltante del mundo de la marginación y tal, está sirviendo a muchos ayuntamientos y a mucha gente particular para hacer negocio. (E10-B372)

Los cursos que hace Comisiones, UGT... los cursos que hace toda esta gente es también crear una estructura que se tiene que mantener. Y se están peleando como pueden para seguir manteniendo la estructura. Las empresas medio privadas, medio públicas que hay, tipo VAERSA, TACSA... toda esta gente que han entrado en la estructura del PGS y tal, pues es lo mismo. A mí me da la sensación que sí que está desvirtuando el tema de la formación, sobre todo porque viene mucho dinero de Europa para eso y entonces es un pedazo de pastel que han querido tomar. (E10-B388)

Nosotros somos la red que evita la caída del chaval al suelo. O sea, nosotros evitamos el trallazo en la integración. Toda institución que no tenga esto claro, para mí no está haciendo su parte. ¿Por qué? Porque, si no educa en el conflicto, si no educa en el despertar al chaval, si no educa en hacerle ver cómo es la realidad social, no entiendo qué es lo que está haciendo. Porque es mentira que yo forme en cuatro meses a un jardinero, es mentira. Y, si mi trabajo sólo fuera formar un jardinero, yo diría: ‘Señores, yo esto no lo puedo hacer’. Y me iría a mi casa. (E10-B622)

Por otro lado, frente al esfuerzo plural de las redes asociativas, se entiende que cuando la Administración se relaciona con otras entidades, no respeta su carácter, sino que intenta imponer su lógica. Y esto supone que intenta controlar e instrumentalizar los esfuerzos de las asociaciones. En ese sentido, Llavors realiza una crítica a la interferencia de la Administración sobre la iniciativa social, que supone la desarticulación de las voces críticas para sustituirlas por otras que se puedan controlar. Es un discurso crítico con la degeneración de lo cívico como administrado, defendido desde un compromiso cívico-doméstico.

Se pierde mucha capacidad reivindicativa, se pierde mucha capacidad de presión... porque aquí todo se ha conseguido a base de presión. (E10-A368)

Sí, porque se está apuntando los tantos y obligando a la gente... por un puñado de dinero es capaz de gobernar, de dominar y de... no sé, de transformar un poco incluso las asociaciones. (E10-A383)

Cuando hablaba del tema político... el PP está siendo muy listo. Quizá el PSOE también, pero el PP no está invirtiendo nada en cosas sociales, está aprovechando estructuras y asociaciones que existían. Están aprovechando su infraestructura y su movimiento para atajar problemas que tenían que atajar ellos personalmente. ¿Qué hacen con eso? Pues hacen una cosa: se gastan menos dinero, se cuelgan los faroles de estar trabajando en esa... y obliga a cumplir una serie de condiciones si quieren recibir el dinero. Y el que traga traga, y el que no... Entonces ¿qué pasa? ‘El gobierno dedica tantos millones de pesetas a la promoción y la inserción, a la recuperación del toxicómano’. Pero quien realmente está recuperando a los toxicómanos es Proyecto Hombre. (E10-B370)

Luego es que en el barrio todo eso se lo cargaron también. En el barrio llegó un momento en que se les ocurrió... que ahí es donde nos distanciamos nosotros de los demás... tener la gran idea de suprimir todo lo que había en el barrio y asumirlo desde una plataforma, una plataforma dirigida desde Servicios Sociales. Y ¿qué pasa? Que una plataforma que podría haber servido para apoyar y potenciar

cada una de las actividades que la gente del barrio podría haber realizado, la asume una entidad donde la mayoría de gente son funcionarios y se juegan el... no viven en el barrio y se juegan mucho [...] Con lo cual todo el poder reivindicativo que había en el barrio... (E10-A344)

Nosotros denunciábamos que la plataforma debería servir para potenciar las diversas actividades que se realizan en el barrio. No para que anule, sino para que refuerce la labor de las cosas que hacemos. (E10-A370)

Había sobre todo una persona aquí que era muy carismática, que era AQ [...] Que si había que ir a cortar la carretera, movilizaba a la gente para cortar la carretera, porque habían matado a dos personas ya, y entonces había que poner badenes... Es decir, a LC se le respetaba, se le tenía un poco de temor. Y ese temor siempre nos ha venido muy bien... no por nada, sino porque, si no, al final no conseguías nada. [...] Si no era chillando, levantando la voz o diciendo 'Oye, ¿qué pasa aquí?... Y a esa persona la meten dentro de lo que sería la estructura de Servicios Sociales. (E10-A362)

Han hecho una especie de plan urbanístico, sin tener en cuenta lo que había. Entonces ¿qué pasa? Que eso desaparece. [...] Con lo cual el sentido de la frustración que tiene la gente, de que en este barrio nada sirve para nada, de que por mucho que te esfuerces por mejorar es todo mentira... (E10-A237)

Además, la crítica a la Administración se dirige también a su traición al orden cívico cuando se vincula a intereses particulares que la apartan de la búsqueda del interés general. Entonces, en vez de actuar como garantía de integración social, actúa como instancia de exclusión de aquellos que estorban para la obtención de beneficios particulares. Se trata, por ejemplo, de las críticas que se realizan en torno a la especulación urbanística en el barrio. Frente a eso, como hemos dicho, Llavors –y, en general, el Tercer Sector- puede actuar para hacer visibles y defender los intereses de los más vulnerables.

Aquí se decide hacer una isla. [...] Alejada lo máximo posible del término de la ciudad a la que pertenece, que pertenecemos a [municipio X] [...] Con lo cual los servicios que debía de prestar ese ayuntamiento no se prestan porque dicen: '¡Ah, no, señores! Eso lo ha cogido el IVVSA y es del IVVSA' [...] Instituto Valenciano de la Vivienda. Entonces esto era una isla: pertenecemos al ayuntamiento [X], pero no somos del ayuntamiento. Junto con eso, claro... aquí meten gente que no paga luz, que no paga agua, que no... Entonces ¿qué ayuntamiento quiere asumir eso? Pues ninguno: el autobús de este municipio dice que aquí no porque es del [municipio X], el autobús de aquel municipio dice que aquí no porque es del [municipio X], el del [municipio X] se para en [X] y no llega hasta aquí, no sube... No hay retén de policía porque está en [X]... Total, que aquí se genera una situación de marginación muy grande. Llega la Expo del 92 y desde Sevilla se paga a muchas familias para que se vengan acá y dejen... llega la Olimpiada de Barcelona y le pagan a muchas familias para que se vengan aquí. Y aquí la forma de entrar es invadiendo pisos, pegándoles patadas. [...] Se veían colas de gente comprando droga, se veían los coches robados y desguazados aquí. Cuando perseguía la policía a alguien, se metían aquí, y había alcantarillas grandes, y por las alcantarillas desaparecían las personas... y todo eso lo hemos vivido aquí desde el 91. (E10-A249)

Están empezando a tirar gente, porque han pasado de cobrar el IVVSA a cobrar por banco. Entonces ¿qué pasa? Que el banco, a las dos o tres veces que no pueden pagar, los tira. Están haciendo una limpieza sumergida. Y ya te digo: los intereses comerciales... los intereses especulativos han aterrizado, y han ametrallado, y se han cargado a mucha gente, y se la siguen cargando. Han pasado por encima de mucha gente... y eso es un poco también doloroso. (E10-A239)

Por fuentes fiables... fuentes fiables, que puede ser el que hace los seguros, que es familia de mi mujer, a muchos PGS y TFIles... pues me dice: 'El PP está pagando muchos servicios'. En las últimas elecciones sabían que iban a ganar. Cuando el PP sabe que en las próximas elecciones va a ganar, tiene muchos compromisos de concejales: 'No te preocupes, que tú esto, que tú lo otro, que tal...' Estoy hablando del PP y hablaría igual del PSOE. [...] Yo sé de mucha gente que se le ha dicho: 'No te presentes para concejal... sabiendo que iban a ganar... y te lo pagaremos de alguna forma'. Y yo sé cómo se lo han pagado: dándole cursos, dándole cursos. Y hay gente que está gestionando más de cien millones de pesetas en cursos, y tiene un móvil... no tiene ni despacho. (E10-B624)

Hay muchos... yo conozco ayuntamientos que han metido los ordenadores de primera mano, de primer orden dentro, porque van a hacer un curso de ordenadores para chavales, tal y cual. ¡Y

menuda inversión!: compran los ordenadores, y los ordenadores los ven los chavales de lejos, están en el ayuntamiento. O sirven para... arreglan calles, o hacen muchas cosas gracias a estos cursos. (E10-B374)

Y hay ayuntamientos que lo que buscan es ahorrarse unos dineros, y tener a un grupo de chavales, o hacer como que... 'Mira, los tenemos aquí ocupados'. Pero luego vas a pedir las máquinas y herramientas, y tienen muchos problemas para trabajar. (E10-B630)

Pero, para que el mundo asociativo cumpla ese rol y preserve su valor diferencial, ha mantener su autonomía y no dejarse 'arrastrar' por la lógica administrativa del Estado. Esto pasa por un reto esencial, que es la cuestión de la dependencia económica de las subvenciones. En ese sentido, la dinámica de crecimiento estructural del TS implica un aumento de las necesidades económicas, que pervierte la actuación de las entidades -que "se venden"-, más preocupadas por conseguir fondos con los que funcionar y mantener su estructuras que por ayudar a sus destinatarios. Por ello asumen los criterios de gestión y evaluación de la Administración, en vez de otros más centrados en las necesidades de las personas vulnerables. Por eso, la acción más eficaz es la que se hace de manera autónoma, desde criterios que tienen en cuenta a los destinatarios y no desde criterios políticos. Es decir, lo que se hace desde programas no subvencionados en los que realmente "puedes hacer lo que crees", sin limitaciones impuestas desde criterios ajenos, que tienen más que ver con las necesidades burocráticas y plazos administrativos y presupuestarios, propios de un modo de control auditor.

Ahí radica una de las cuestiones en que Llavors se halla ahora más empeñada: la búsqueda de alternativas que permitan una mayor autonomía en la financiación de la entidad. La importancia dada a esa autonomía en la financiación es fundamental, por tanto, para mantener un criterio propio en la organización y desarrollo de los proyectos -o hacerlo sin tener problemas con la Administración-, así como poder hacer cosas que se ven necesarias pero no se subvencionan -abrir caminos que prioricen las necesidades de las personas menos atendidas-. Y, por otro lado, es clave para poder mantener el talante reivindicativo del sector.

En Proyecto Hombre hay una crisis muy fuerte en la medida en que se han agarrado a que el Estado subvencione [...] Tienen que tener un tiempo de finalización. Proyecto Hombre nunca se ha planteado el que una persona... y ahora tiene que tener un proyecto en el que se diga cuándo se acaba ese muchacho, cuándo tiene que salir. Los periodos son más cortos, si te mandan personas de ciertas partes tienes obligación de cogerlas... (E10-B370)

Quien realmente está recuperando a los toxicómanos es Proyecto Hombre en el plan antiguo: con el poco dinero que reciben que no es subvencionado por el Estado, pueden hacer lo que ellos creen. Pero en el otro plan no. (E10-B370)

Y las pequeñas asociaciones también tienen que ingeniárselas muchas veces para poder subsistir. (E10-B388)

Yo creo que las ONGs han caído en la trampa de que las han desactivado, para mí, profundamente. Han caído en la trampa de la subvención. No proponen alternativas porque... Primero por el papeleo, que el papeleo ya quita muchísimas energías, a veces no queda tiempo ni siquiera para pensar. Por ese lado ya les desactiva mucho. Y luego también por el miedo puro y duro a perder el dinero. Bien... ése es un problema que está ahí. (E11-A378)

3.6. Análisis de la entidad: Domus Laboris

Domus Laboris

Se trata de una organización con mucha tradición, fundada por un arzobispo de Valencia como desarrollo de la acción de la Iglesia en relación con el mundo del trabajo. Desde entonces se ha venido dedicando a labores educativas y de socialización, así como a la promoción de actividades culturales. Es una entidad jerarquizada, en que el rol desarrollado por la presidencia es central en la dinámica de representación, gestión y dinamización de la entidad misma. Mantiene una plantilla amplia –aunque la residencia ya aglutina en torno a 20 trabajadores-. En los dos PGS, trabajaban dos maestras de taller, así como una psicóloga y una pedagoga. Está ubicada en pleno centro de Valencia y en la actualidad, centra su labor en un programa de formación para la inserción laboral, en el que se sitúa el programa de garantía social de “ayudante de restaurante”, dirigido principalmente a los colectivos de jóvenes, mujeres y minusválidos. Estos programas se complementan con un comedor social –que hace las veces de lugar de prácticas para los alumnos-, una bolsa de trabajo, un programa de formación de adultos, otro de talleres para el tiempo libre, y un gabinete psicopedagógico. Además, en una población de la provincia de Valencia mantienen una residencia de tercera edad para 30 personas. Por último, poseen un local destinado a actividades culturales que está alquilado a la Generalitat, lo que es una fuente de ingresos.

3.6.1. Una entidad familiar

Domus Laboris es una entidad “de toda la vida”, con una tradición en el ámbito católico, definida por una finalidad educativa dirigida de manera especial a jóvenes con necesidades –como es en el caso del PGS-, aunque también cuenta con proyectos dirigidos a población adulta, y que carece de ánimo de lucro.

Yo soy de este barrio y la asociación está aquí de toda la vida. Conocer, la conocía. (E12-B2)

Sabía que era una asociación católica, sin ánimo de lucro. (E12-B4)

[Sobre la historia de la entidad] Lleva mucho tiempo. Está aquí desde hace muchos años. Pero de eso sabe más la presidenta. [...] Esto antes era diferente: sí que había comedor, pero era más la barra, que estaba aquí y donde estamos ahora era la cocina. Ahora ha cambiado mucho, ahora es para comer y antes podías subir, había unas personas encargadas, y tomarte un café o cualquier cosa. Ahora se han dedicado más a lo que es colegio [...] Sí, el colegio de los Programas de Garantía Social. Y como estás en clases no abres al público hasta el mediodía. [...] Entonces yo sí que conocía todo esto pero de venir al teatro a las presentaciones. Y sabía que este edificio está aquí desde hace muchos años. (E12-B142)

Como iremos viendo, el discurso muestra una realidad, articulada en torno a claves domésticas, que no se sitúa en el ámbito empresarial. En ese sentido, se equipara la organización y el ambiente de Domus Laboris al de una pequeña familia: es como trabajar en casa –como el mismo nombre de la entidad revela-. En ella encontramos un esquema jerárquico que define diferentes órdenes de grandeza en función del lugar de cada cual en la entidad. Se establecen unas relaciones mediadas por lo que sería una jerarquía de tipo familiar –en cierto sentido, paterno-filiales- en la que los mayores asumen las

responsabilidades que atañen a la comunidad en su conjunto, así como el cuidado de los pequeños, con los que se genera una relación de apoyo-dependencia. Como veremos, este esquema funciona tanto en la estructura de la organización –referido a la relación entre patronos y trabajadores-, como en el funcionamiento del PGS mismo –referido entonces a la relación entre educadores y aprendices-.

Sí, porque en una empresa, ya sea más grande o más pequeña... esto es como una familia, una pequeña familia. Tenemos una confianza, dentro de tener claro cada uno nuestro puesto, tenemos una confianza que en una empresa no la puedes tener ni con tu jefe, ni con tu jefa, ni a lo mejor con ciertos empleados, ciertos compañeros tuyos. Aquí somos menos gente y la amistad que yo tengo con mi compañera a lo mejor no la puedes tener en otra empresa de más calibre. (E12-B26)

a) Trabajar en la Casa: entre la confianza y la dependencia

Las relaciones laborales en la organización están fuertemente condicionadas por el discurso doméstico que predomina en ella. En ese sentido el discurso muestra la confianza en que los grandes de la entidad –patronos- asumen las preocupaciones de los pequeños –trabajadores- pero no a la inversa. Se trata de lo que entendemos por una relación paternalista, en la que los grandes procuran por los pequeños, teniendo en cuenta sus necesidades y haciendo “lo que esté en sus manos” por ellos. Esto tiende a generar despreocupación⁹⁷ en los trabajadores, que acaban por dejar las cuestiones laborales en manos de los patronos, con la expectativa de que “harán lo que puedan”. La confianza en que eso es así implica que no tiene sentido la reivindicación de los derechos, ya que si no se hace algo “será por que no es posible, que si no lo harían”. Es decir, es un discurso que destaca la dimensión doméstica del “favor” frente a la cívica del derecho laboral. Por ejemplo, aunque los salarios son bajos, la confianza en que la entidad cuida a sus trabajadores implica un convencimiento de que si las condiciones económicas permitieran aumentar los sueldos, lo harían.

Entonces, es más familiar. Les puedes decir si tienes alguna clase de problemas, lo puedes comentar y si te pueden ayudar, te ayudan. Bueno, económicamente, evidentemente, pues al ser una asociación pobre... Pero si tienes algún problema, un tema de hospital, u otras cosas, no hay ningún problema. (E12-B36)

Cuando me contrataron me dijeron ‘Te vamos a pagar esto’. Entonces tú ves si te conviene o no te conviene. Si no te conviene, pues ya está. Si te pueden subir un poco el sueldo, te lo suben. Es decir, hacen medianamente lo que pueden. (E12-B42)

Además, también parece significativo que las necesidades que los trabajadores mencionan como “tenidas en cuenta” por la entidad son fundamentalmente necesidades de tipo familiar o doméstico –que, por ejemplo, se vinculan con contar a tiempo con el salario para pagar las facturas, tener una cierta flexibilidad horaria para poder atender cuestiones familiares...-. En ese sentido parece que existe una cierta percepción de empatía por parte de la dirección, especialmente las mujeres miembros del patronato, descritas como “amas de casa” que no se lucran con esta actividad y que en el fondo comparten las preocupaciones domésticas cotidianas de sus trabajadores. Pero todo esto sucede sin que se plantee ninguna reflexión acerca de las diferencias sociales desde las que se viven esas necesidades. Esta percepción facilita la dinámica paternalista mencionada, sin que aparezcan componentes críticos acerca de la dependencia que se genera.

⁹⁷ Despreocupación que, como veremos, afecta tanto a su situación laboral como a la marcha general de la entidad.

Pero no, aquí pagan religiosamente a primeros de mes. Intentan que tú a primeros de mes tengas dinero en el banco, porque saben que te vienen letras de la hipoteca del piso, la luz, el agua... los gastos normales. Como son amas de casa, pues lo tienen muy claro. Y siempre miran que de un sitio o de otro tengamos dinero. Puede que algún mes se retrasen por cualquier cosa; pero, religiosamente, tal cual es la asociación, intentan que tengas dinero todos los meses. Y que tú a primeros de mes tengas. Y si un mes cae día uno en fin de semana, entonces intentan que el viernes ya te hayan ingresado la nómina, quiero decir, que tú el lunes -cuando te lleguen los pagos- tengas dinero en el banco. Claro, eso te da una seguridad, porque sabes que hacen todo lo posible para que tú tengas dinero, porque tú ya lo has trabajado. Aunque creo que por ley tienen una semana o algo así; pero ellos intentan que tengas unos días... intentan que tú el día uno... En esto, la verdad, no tengo queja. (E12-B40)

De todas maneras, en este momento no tengo hijos. Probablemente si tuviera hijos, si necesitara y no me llegara, por mucho que me gustara este ambiente, me tendría que ir a otra empresa por necesidades económicas. En cuanto al ambiente... mucho mejor aquí. (E12-B50)

Por otro lado, se explicita –aunque sin ningún tono reivindicativo, sino como una constatación de “como son las cosas” el hecho de que el salario recibido por los trabajadores de una asociación como Domus Laboris es comparativamente menor que el que recibirían funcionarios que realizaran las mismas funciones. En ese sentido, la tendencia a la subcontratación de estas entidades, junto con la disponibilidad como criterio de valoración del personal –aspecto del que hablaremos luego-, supone un abaratamiento de costes, a costa de una precarización en las condiciones laborales.

Sí, a mí me llega justito. No me sobra. [...] claro, la asociación depende de subvenciones y de ayudas. Tienen tanto dinero para los profesores, lo van repartiendo y el profesor sabe lo que va a cobrar. Si no, la puerta la tienes abierta, tienes la libertad de... A mí lo primero que me dijeron es que si encontraba algo mejor... (E12-B48)

Nosotros, mi marido y yo, tenemos dos sueldos, porque los dos trabajamos para la misma asociación, aunque él abajo en el teatro. Él lleva lo de teatro. El teatro es de la asociación y lo que es de Conselleria es la programación. Hay un gerente de Conselleria, pero el personal es de Domus Laboris. Por eso son sueldos normales y corrientes, tampoco se pasan. Por ejemplo, por el trabajo que mi marido está haciendo, si estuviera en Conselleria, cobraría muchísimo más. Pero eso pasa con todos los funcionarios en general. (E12-B50)

No obstante, también hay que señalar como relevante el hecho de que la entidad tenga recursos propios –el teatro y el comedor- que generan ingresos y necesidad de profesionales en los momentos en que no hay cursos. Esto le otorga una cierta capacidad de maniobra para actuar más allá de lo que está subvencionado y, por ejemplo, le permite dar mayor estabilidad a sus equipos de trabajo y reducir la precariedad en la duración de los contratos.

No estaba segura de si el teatro pertenecía o no a la asociación. Luego me enteré de que sí pertenece, porque está en el mismo edificio. Antes lo llevaba la asociación, pero luego se lo alquiló a Conselleria. (E12-B4)

Yo estoy todo el año, porque me quedo de Jefa de comedor. Esto funciona como cualquier empresa. Nos vamos turnando los trabajadores. Yo tengo mi mes de vacaciones, como todo trabajador. Los chicos terminan en junio se van y vuelven en septiembre [...] Te da una fiabilidad de tener trabajo porque no tienes que estar pensando si te cogen o no para el próximo programa. (E12-B52)

Sí, porque, por ejemplo, llevo papeles. Es como en todas las casas: siempre hay armarios que arreglar, siempre hay cosas que te las vas dejando y cuando no hay curso, aprovechas. Y aprovechas también para ver los contenidos del próximo año, para prepararlo con el resto, con la psicóloga, y hablar, hablar hacia final de curso de cómo ha ido el curso y cómo puedes mejorarlo, o lo que no se puede mejorar. (E12-B58)

b) Una entidad que se adapta a sus miembros: disponibilidad y colaboración

En Domus Laboris conviven unos pocos trabajadores, que se conocen bien y se relacionan con confianza y cercanía, aunque siempre desde el respeto al lugar que ocupa cada cual. Esto le otorga una cierta fluidez y flexibilidad organizativa interna, que se vive como una ventaja frente a otras entidades más rígidas. Aun así, no estamos ante una “organización ligera”, en el sentido de adecuada a un entorno conexionista. En realidad se trata más de una espontaneidad doméstica –que no implica carencia de un orden nítidamente establecido-. Ese funcionamiento informal se limita, al menos para los trabajadores, a la realización de sus funciones en los programas en marcha –es decir, lo que constituye “su espacio”-, pero no se extiende a la gestión de la entidad –el espacio común a todos-, donde se hace patente la jerarquía de posiciones. De ahí que no quede espacio para una espontaneidad más fluida.

La agilidad y espontaneidad que proporciona trabajar en un ambiente de este tipo facilita la realización de reuniones y la comunicación en torno a las tareas que hay que llevar a cabo para mejorar en la acción formativa –especialmente con los chicos más problemáticos-⁹⁸. Se trata de una dinámica que deja de lado aspectos formales para facilitar la marcha cotidiana, aunque esto no implica la desaparición de la estructura: es decir, cada uno actúa desde su sitio y en función del papel que le corresponde.

No sé. En total... aquí tenemos: los tres chicos del Centro Especial de Empleo que te comenté, que son ellos tres, mi compañera y yo, y luego la presidenta, la tesorera, la psicóloga, que es la directora del centro, y la pedagoga. [...] Sí, somos los que estamos aquí todos los días. [...] los vocales, que cuando tienen alguna junta, vienen. También viene el Consiliario de la asociación. Se hacen también misas porque es una asociación católica. (E12-B28)

Siempre hay cosas que se pueden mejorar o puedes cambiar de táctica, de metodología. Entonces hay que hablarlo. Como somos poca gente, nos reunimos: ‘Oye, nos tomamos un café y nos reunimos’, pues nos tomamos un café y nos reunimos. Y hablamos siempre de cosas. Entonces, se va llevando bien. Con estos chicos, que son tan problemáticos en algunos casos, esta marcha te viene muy bien. (E12-B58)

Tenemos confianza, dentro de tener claro cada uno nuestro puesto. (E12-B26)

Creo que funcionan muy bien estos programas. También depende de cómo lo organice cada entidad. Nosotros lo llevamos bastante bien. Como te decía, en cualquier momento nos podemos reunir y hablar [...] Pienso que depende de la forma de organización de cada centro. Porque Conselleria te pone un horario y ciertas condiciones, pero luego puedes amoldarlo según el centro y la cantidad de personas que tengas. Cada centro imagino que lo organizará de una manera. Aquí, como somos poca gente, lo podemos organizar bien: ‘Pues tú haz esto, tú, tal, tú cual...’, y hacemos el horario intentando adaptarnos un poquito. (E12-B112)

Para ciertos temas está la psicóloga. [...] Pero si hay problemas más serios, para eso están la psicóloga, la directora y la pedagoga, que son las que han estudiado en esa rama. (E12-A76)

El ambiente de confianza existente –entre la entidad y los trabajadores, así como entre los mismos trabajadores, que se apoyan mutuamente- permite mantener una disponibilidad que posibilita una adaptación mutua, por ejemplo flexibilizando el horario por asuntos personales o por necesidades de la entidad –“hoy por ti, mañana por mí”-. Y

⁹⁸ No así la comunicación en torno a las cuestiones que afectan a la marca general de la entidad que, como ya veremos, quedan reservadas a los que ocupan determinadas posiciones, de modo que la información a ese respecto se distribuye en función del lugar de cada cual en la organización.

esto ocurre tanto entre compañeros como de cara a la asociación. Estas adaptaciones se entienden como “favores mutuos” -en un tono de colaboración o relación familiar-, especialmente como una “ayuda” de la organización a los trabajadores. No obstante, el buen ambiente y el tipo de relación existente con los jefes, no excluye la existencia de un cierto “control flexible” en la organización, aunque no se trata del control rígido de otro tipo de entidades más grandes.

Sí, por ejemplo, si me tengo que ir antes de que acabe mi horario, porque tenga algo personal, bien sea familiar, bien sea que como me están montando la cocina de casa me tengo que ir... le digo: 'Oye, Mari, me tengo que ir, por esto o lo otro, porque mi marido ya ha entrado a trabajar en el teatro y tengo que estar en casa...' No hay ningún problema. Eso está claro. En hostelería sabes cuándo entras pero no sabes cuándo sales. Unos días salimos antes porque hay menos faena y otros hay más faena y salimos más tarde. Unos días por otros. Pero no hay ningún problema a la hora de decir: 'Oye, me tienes que recuperar el día', como puede suceder en otros trabajos. Pero yo pienso que también es así porque en otros sitios hay mucha más gente, más cantidad de gente y entonces es otro tipo de control. Aunque aquí también hay que llevar el control, está claro, pero no hay ningún problema. Y si necesito un favor y me lo pueden hacer me lo hacen. No miran que, si hoy he salido más pronto, tengo que recuperar las horas, porque otros días he salido más tarde. Una cosa por otra. Es más familiar. Les puedes decir si tienes alguna clase de problemas, lo puedes comentar y, si te pueden ayudar, te ayudan. Bueno, económicamente, evidentemente, pues al ser una asociación pobre... Pero si tienes algún problema, un tema de hospital, u otras cosas, no hay ningún problema. (E12-B36)

Además, si me tengo que quedar, si a lo mejor me dicen un día: '¿Me puedes hacer el favor?... Por ejemplo, si me lo dicen hoy, digo: 'No, hoy tengo médico, me tengo que ir al médico, no puedo'. O te lo avisan con tiempo... Tú haces tus cuentas después de salir, y si yo he quedado, digo: 'Mira, lo siento pero no me puedo quedar. Tengo hora con el médico, me tengo que ir'. Por ejemplo, hoy. O el lunes pasado, que me tuve que ir pronto porque operaban a mi suegra. Pues yo, terminé el comedor, comí y me fui enseguida... Si tienes algún problema, me imagino que si hay un buen ambiente con tus compañeros o con tu jefe, pienso que en todos los trabajos será igual. [...] Pero pienso que si tú puedes hacer un favor y te lo pueden hacer... Yo pienso que si hoy necesito salir antes, pues vale por otro día que haya aquí algo que me haga quedarme más rato. A todo esto no le doy ninguna importancia. (E12-B104)

Además nos llevamos muy bien. Yo, como de momento no tengo ningún problema de tener que recoger un niño del colegio, le digo: 'Mari, no te preocupes, yo me quedo cerrando y tú te vas y los recoges'. Porque no puedes estar todos los días diciéndole a la suegra, a la vecina o a los padres que te recojan los niños o todos los días estar cogiendo un taxi para llegar al colegio a recoger a los niños. A mí de momento me da lo mismo... Si algún día, por ejemplo, yo el viernes digo: 'Mira a ver si te quedas tú cerrando, que yo me tengo que ir'... no hay problema. Los días que he necesitado se lo he avisado, porque yo sé que ella tiene que avisar si no va a llegar: 'Oye, ¿me lo puedes recoger?'. Ella se tiene que organizar de otra manera, así que le aviso con tiempo: 'Oye, que tal día te quedas'. Así ella sabe que ese día se queda. Esto es así porque tenemos buena relación. Si no tienes buena relación, coges y te aguantas. Es como todo. Depende de la relación que tengas con tus compañeros. (E12-B110)

Dado el carácter no lucrativo de la entidad y el altruismo percibido en sus dirigentes, existe una valoración positiva, por parte de los trabajadores, de la disponibilidad personal a ayudar más allá de lo que le corresponde de acuerdo con sus contratos, siempre contando con la comprensión y flexibilidad recíproca que hemos mencionado.

Bueno... Intentas ayudar en lo que puedas, si necesitan algo de ayuda, pues intentarlo, en la medida de tus posibilidades, dentro del horario que tú... bueno, fuera de tu horario, pero dentro del horario que dispones, pues intentas ayudar si necesitan alguna cosa. Al ser socia está claro que te implicas siempre. (E12-B24)

Sí, pienso que eso lo tenemos que tener muy claro desde el principio. Como te he dicho, hay unos días en que, por lo que sea, has terminado antes... Por ejemplo, si son días de puente, viernes, que la gente ya... bueno, en invierno no tanto, porque la gente trabaja por la tarde, pero cuando hace buen tiempo, como en primavera, que la gente se va enseguida, recoge a los niños y se va a los chalets o apartamentos, pues esos días al comedor viene mucha menos gente. Evidentemente terminas más

pronto de recoger. En fin, ese día no te vas a quedar aquí porque tú salgas a las cinco de la tarde; te coges y te vas. Pienso que como en todos los trabajos. Pero, evidentemente, cuando te tienes que quedar, te quedas. Tampoco es cuestión de que se pasen dos o tres horas de mi horario, no por nada, sino porque desde que sales de tu casa, quieres entrar en tu casa, estar en tu casa y hacer las cosas de tu casa. Yo no soy una persona que va mirando... Otra cosa es que todos los días me quedase dos horas... entonces, claro, me quiero ir a casa. Yo pienso que eso lo tienes que tener claro, si se trata de voluntariado lo tienes que tener claro. (E12-B102)

Porque como es una asociación sin ánimo de lucro, por ejemplo, tanto la tesorera como la presidenta no cobran por tener esos cargos en sí. La tesorera viene aquí, pero no cobra y la presidenta representa a la asociación, pero no tiene un sueldo como el que tenemos el resto de los empleados, evidentemente. Ellas trabajan por la asociación. Yo ayudo cuando hay asambleas, me quedo y no cobro por ello. Ayudas porque eres de la asociación y es una asociación sin ánimo de lucro, y por ese motivo ayudas voluntariamente. (E12-B24)

c) Cada cual participa desde su posición: la concepción doméstica de lo ciudadano

El orden de grandeza doméstico en Domus Laboris establece una diferencia entre los que “llevan adelante la entidad” y los que realizan una función particular en la misma, dejándose llevar por los grandes en la orientación general. En definitiva, en un entorno doméstico como el que describimos, los que ocupan lugares de “grandeza” son los que asumen las responsabilidades últimas de la actuación del conjunto, con todas sus consecuencias –al igual que los cabezas de familia asumen la guía y responsabilidad de lo que pasa en el entorno doméstico, en función de su lugar en la jerarquía, mientras los hijos “se dejan llevar”-. En cambio los pequeños pueden desconectar, ya que no asumen ese tipo de responsabilidades o las pueden descargar en última instancia en los grandes: en este caso en la presidenta del patronato que respalda la actuación de sus trabajadores como responsable última de la entidad, desde su rol y posición jerárquica, que supone esa obligación hacia los “pequeños”. Así pues, cada cual realiza una función desde su lugar, con un nivel de implicación y responsabilidad adecuado a ese lugar.

Pero llega el fin de semana y me desconecto. Claro, yo pienso que eso es un privilegio que tenemos los empleados. El jefe no se puede desconectar. Yo prefiero ser empleada. Lo tengo muy claro. (E12-B106)

Como te decía, yo desconecto fácilmente. Depende del problema también. Por ejemplo, si el problema ha sido muy fuerte o ha sido una semana muy estresada. O también si tú no te encuentras bien, pues a lo mejor no puedes desconectar. Pero esto me pasa muy raras veces. Yo me desconecto y ya está. (E12-B110)

[Sobre los cambios en la regulación educativa y sus efectos sobre los PGS] Yo de eso no sé nada. [...] No sé. Si la directora sabe algo... Esas cosas las suele llevar ella. Tú vienes aquí, estás con las clases... luego enseguida bajo corriendo, me cambio, me pongo en el comedor y ya no me da tiempo a mucho más, la verdad. (E12-B62)

Tal como lo estamos describiendo, este enfoque de la lógica doméstica difiere radicalmente del énfasis en la autogestión y la ética de la responsabilización que promueve la ciudad por proyectos, como lógica emergente en el ámbito de lo social. Para una entidad como Domus Laboris, al parecer, el moverse en un entorno conexionista no supone una tensión que altere su funcionamiento y su propio orden de justificación.

Por otro lado, parece que en Domus Laboris la comprensión de lo asociativo se vincula a la acción altruista, identificada con servicios concretos, y no a la toma de decisiones, que queda reservada a algunos miembros de la organización. Así, en el discurso

analizado, el único ámbito propiamente asociativo mencionado es la asamblea anual, en la que se informa a los socios acerca de las actividades realizadas y se procede a la elección de cargos que corresponda. Por lo planteado en el discurso de la trabajadora entrevistada, parece que en Domus Laboris lo laboral y lo asociativo son dos realidades disociadas: se vincula lo asociativo a la acción gratuita que se realiza en calidad de socio, independientemente del trabajo asalariado que se pueda estar realizando en ella. Pese a que la acción de los profesionales contratados es esencial en el desarrollo de los objetivos de la entidad, no parece que el papel de éstos como socios sea igualmente relevante. Esto implica que su peso en la toma de decisiones acerca del rumbo de Domus Laboris es mínimo, como si realizaran una aportación a un proyecto ajeno –son los pequeños de la casa, de acuerdo con el orden doméstico-. Mientras que las que de verdad llevan la entidad adelante son las componentes del patronato: “Ellas trabajan por la asociación... yo ayudo...”. Los trabajadores mantienen una alta confianza en la actual dirección de la asociación, y valoran mucho a las personas que asumen sus cargos, de quienes se aprecia especialmente el altruismo con el que “trabajan por la asociación”.

Aunque algunas de las “grandes” en Domus Laboris son mujeres, en ellas concurren otros criterios de grandeza domésticos, vinculados a la edad, condición social, antigüedad... Dado que estamos ante una entidad con un carácter doméstico muy marcado, el dato del género no sólo no supone una incoherencia con esta lógica, sino que las hace especialmente adecuadas para su gestión. De hecho, y salvando las distancias, parece que asumen un cierto rol de “amas de la casa”: llevan la gestión interna y organizan a los “trabajadores de la casa”, aunque desde una dimensión pública que, leída desde una lógica doméstica, les sitúa en el rol de anfitrionas. En este sentido, asimismo, invitan a comer a los patronos, les muestran los proyectos, actúan como representantes de la casa ante otras instancias... En cualquier caso, no pretendemos reducir a estos roles el de las personas responsables de la entidad, sino tan sólo describir cómo la dinámica doméstica está muy presente en todos los niveles de la jerarquía.

Sí, hacen una asamblea y ahí se conoce a todos los demás, todo lo que se hace, lo que hace la asociación. [...] Cuando hay que hacer votaciones, se hace la votación para los vocales, vicepresidente, la presidenta en este caso, que es MR, la tesorera, la secretaria... todo eso. (E12-B18)

Intentas ayudar en lo que puedas, si necesitan algo de ayuda, pues intentarlo, en la medida de tus posibilidades, dentro de horario que tú... bueno, fuera de tu horario, pero dentro del horario del que dispones, pues intentar ayudar si necesitan alguna cosa. Al ser socia está claro que te implicas siempre. Porque como es una asociación sin ánimo de lucro, por ejemplo, tanto la tesorera como la presidenta no cobran por tener esos cargos en sí. La tesorera viene aquí, pero no cobra y la presidenta representa a la asociación, pero no tiene un sueldo como el que tenemos el resto de los empleados, evidentemente. Ellas trabajan por la asociación. Yo ayudo cuando hay asambleas, me quedo y no cobro por ello. Ayudas porque eres de la asociación y es una asociación sin ánimo de lucro, y entonces ayudas voluntariamente. También en las asociaciones, imagino que todas estarán así, funcionan por la voluntariedad de la gente, evidentemente. Porque si no no se podrían pagar sueldos como en otros sitios. (E12-B24)

En esa misma línea, el conocimiento sobre la orientación y decisiones estratégicas de la entidad, así como sobre su financiación, no parece que sea accesible a los trabajadores. La información y su distribución están en manos de la dirección. En concreto, parece que es la presidenta de la asociación la que encauza y filtra la información, ofreciendo aquella que es conveniente y hace falta a cada cual para desarrollar su función. Tampoco parece que exista siquiera un esfuerzo por transmitir el “espíritu de la entidad” a los trabajadores. Éstos, a pesar de ser socios, se definen sobre todo como trabajadores y apenas muestran

conocimiento acerca de la entidad, más allá de lo que les atañe profesionalmente. El ambiente de confianza del que hemos hablado garantiza la conformidad con esta dinámica, que –como en otras muchas cuestiones– genera una dependencia de los trabajadores con respecto a la dirección.

No obstante, también cabría la posibilidad de que la trabajadora entrevistada tuviera más información de la admitida pero no la deseara transmitir por no sentirse legitimada para hablar “en nombre de la entidad”, dado que ese rol no le corresponde en función de su posición en la organización⁹⁹. En cualquier caso, si así fuera estaríamos igualmente ante una dinámica doméstica, vinculada a la jerarquía propia de ese orden.

[Sobre la financiación de la entidad] Sí, supongo, pero de todo esto se ocupa la presidenta y yo de eso no... (E12-B6)

[Sobre otras actividades al margen del PGS] La verdad es que no lo sé. Yo eso ya no... Sé que también se han hecho clases de teatro, de expresión corporal... también clases de cerámica para señoras mayores. En fin, diferentes actividades. [...] En el anuario se pone todo lo que se está haciendo en la asociación. Por las tardes, aparte del Graduado Escolar, viene un profesor de cerámica para señoras. Son señoras mayores y esto les sirve de distracción y relajación. (B23-10)

[La propuesta de nuevas actividades] Supongo que será cosa de la presidenta. Pero estas cosas referentes a la asociación no las controla. Es lo que yo tengo entendido, pero si quieres saber más sobre el tema, yo ya no te... Yo sé que se hace el Graduado Escolar, para gente que lo quiere... (E12-B14)

Sí, soy socia; los trabajadores somos socios. (E12-B16)

Tiene relación con el arzobispado. Con qué fuerza, ya no lo sé. (E12-A34)

[Sobre la historia de la entidad] Lleva mucho tiempo. Está aquí desde hace muchos años. Pero de eso, mejor la presidenta. (E12-B142)

[¿Y de su tradición...?] No, de eso no... (E12-B148)

[Sobre los cambios en la regulación educativa y sus efectos sobre los PGS] Yo de eso no sé nada. [...] No sé. Si la directora sabe algo... Esas cosas las suele llevar ella. Vienes aquí, estás con las clases... luego enseguida bajo corriendo, me cambio, me pongo en el comedor y ya no me da tiempo a mucho más, la verdad. Entonces ellas terminan en un horario, luego se van, o se quedan a veces a comer, o se van a su casa... A veces, cuando podemos, comentamos todas esas cosas, o, por lo que sea, no nos lo han podido comentar; no es que no nos lo hayan querido comentar, sino que, bueno, la cosa queda como que “Ya hablaremos de eso”. Yo, de momento, no lo sé. Lo que sea ya me lo dirán. (E12-B62)

3.6.2. El cuidado de los pequeños

a) Una entidad para los necesitados

A la hora de concretar cuál es el objetivo de Domus Laboris, nos hemos encontrado ante una realidad un tanto desdibujada. Por un lado se refuerza la idea de una organización dedicada a la formación para el trabajo, lo que entroncaría con su tradición en la formación básica de trabajadores, aunque adecuándose a las necesidades y herramientas actuales. Pero, por otro lado, encontramos actividades de gestión cultural para la población en general, propuestas de tiempo libre para el contexto inmediato, apoyo escolar también para

⁹⁹ Si ese fuera el caso consideramos más probable que el motivo para evitar dar información fuera esa falta de legitimidad percibida, y no un temor a dar información comprometida, pues parte de las cuestiones sobre las que se manifestó no tener información son perfectamente accesibles desde fuera de la entidad, algunas incluso a través de su página de internet.

niños del entorno, un restaurante abierto al público, una residencia de tercera edad... Es decir, un panorama disperso cuyo vínculo parece ser más el dar utilidad social a sus recursos patrimoniales, reciclándolos, que el desarrollar una línea específica de actuación que actualice un “saber hacer” o una tradición, buscando nuevos modos de plasmarla. Parece como si se tratara de una entidad “desvestida” de su intención inicial¹⁰⁰ y que trata de reconstruir su rol.

Pero, a pesar de lo dicho, sí podemos señalar una cierta coherencia en el itinerario de Domus Laboris, aunque no afecte a todos sus proyectos. En origen Domus Laboris era una entidad destinada a generar un espacio de socialización –o domesticación- del proletariado, en línea con los planteamientos de la doctrina social de la Iglesia. En cambio no parece que estuviera a su cargo la actuación como espacio de caridad o beneficencia con los más necesitados. Su evolución, sin embargo, ha tenido que conjugar los cambios en la estructura social con la aparición de las políticas sociales propias del Estado de Bienestar. Parte de su labor necesitaba así reconvertirse, pero manteniéndose en un ámbito que fuera legítimo para la tradición ya construida en torno a la entidad. En ese sentido, una vía coherente parece ser la que permite unir la tradición en el ámbito de la formación para los trabajadores con la respuesta a la doctrina social de la Iglesia, aunque en este caso se derive desde la atención al mundo obrero hacia la atención a los necesitados; es decir, parece legítimo el plantear el giro desde la pastoral obrera hacia la acción caritativa.

Desde ese punto de vista, Domus Laboris asume como uno de sus objetivos explicitados en el discurso la atención a las personas necesitadas¹⁰¹. En el caso de los jóvenes, especialmente en el caso de los minusválidos, esto implica la necesidad de cubrir sus necesidades educativas y acompañarles en su proceso de maduración, que es la clave esencial a la hora de posibilitar su incorporación a la sociedad –aunque en algunos casos sea en espacios protegidos-. Los destinatarios de los programas educativos de Domus Laboris son los “pequeños” –predominando las denominaciones, como “niños” o “chiquitos”, que enfatizan la dimensión de inmadurez-. De acuerdo con la mentalidad doméstica, los “pequeños” requieren el cuidado de los “grandes”, que –en diferente medida- son todos los que actúan con ellos desde Domus Laboris. Por ejemplo, se explicita la necesidad de que el ejemplo de los educadores sea una guía para su conducta a la hora de acercarse al mundo adulto.

Su fin como asociación es la educación, tanto la educación de adultos como de adolescentes -que es lo que comprende los PGS. Entonces, se trata de servir a la sociedad y que estos chicos puedan seguir unos estudios y luego puedan decantarse por un oficio o por otro, si es que luego quieren continuar en la rama de la hostelería. (E12-B8)

Normalmente de Conselleria nos mandan muchos... bueno, me imagino que a todos los PGS, pero nosotros solemos tener siempre bastantes minusválidos. [...] Nos los envía Conselleria. Ellos tienen un listado y las asistentes sociales, que nos conocen, nos mandan mucha gente, gente de las residencias. (E12-A38)

Además la gente en ese aspecto se porta muy bien. En cuanto vienen preguntan: 'Esto es para gente especial, ¿no?'. Es lógico, en la manera de andar y todo se nota que no es un camarero especializado. Enseguida me dicen: 'Tú eres la profesora, ¿no?'. Es lógico, se tiene que notar, se nota. Y no es porque sea mayor que ellos, sino porque se nota. Cobras esto, lo otro... la ligereza que tú tienes no la tienen ellos. Enseguida ven que ellos tienen problemas. (E12-B138)

¹⁰⁰ Objetivo inicial más vinculado a la atención educativa y pastoral prestada por la Iglesia al colectivo obrero, de acuerdo con los planteamientos de la doctrina social de la Iglesia.

¹⁰¹ Esto sin menoscabo de que otras de sus actuaciones se sitúen en otros planos –por ejemplo, el énfasis en hacer cosas “de cara al barrio”-. Domus Laboris no es solo un centro educativo, sino que mantiene actuaciones que le permiten poner en juego sus recursos, especialmente su patrimonio inmobiliario, como hemos comentado antes.

Estos chiquitos tienen muchas limitaciones. Yo me siento muy a gusto conmigo misma por poder enseñar a estos chicos. Les tienes que repetir las cosas mucho. [...] Pero enseguida te miran como diciendo: 'Es que no me daba cuenta'. (E12-B88)

Sobre todo con los chicos minusválidos, que son muy niños. [...] Son muy niños, entonces tienes que... en fin, los tratas como a niños, pero no como a niños de tres años, sino un poquito más avanzados, pero en lo tocante a mentalidad... tienen mucha menos... (E12-A24)

Son casi todos chicos que no han terminado la ESO, que no saben qué hacer y que en casa no van a estar. Lo más factible es que, si quieren cocina o camareros, empiecen por ahí y vean si esto les gusta. (E12-A52)

Porque hay algunos cuyo entorno social es caótico: tener la madre en la cárcel o que la madre sea prostituta; o que haya estado de residencia en residencia, o que sus padres hayan fallecido y sean huérfanos... (E12-A40)

Parte de la labor actual de Domus Laboris –por ejemplo, mediante el PGS- entronca con la de instituciones eclesiales que asumen la puesta en práctica de los principios de la acción caritativa de la Iglesia Católica, dinamizando para ello la sensibilidad e iniciativa de los fieles. Aunque las condiciones actuales de esa acción requieren la actuación profesional y, por tanto, la necesidad de contar con técnicos contratados para realizar esa labor. Estas claves nos remiten a la dualidad, ya mencionada, de posiciones en la entidad: trabajadores y socios promotores, que implica un nivel diferente de responsabilidad y consideración.

Por otro lado, el discurso desde Domus Laboris enfatiza el papel que juegan las asociaciones en la atención y protección de las personas con problemas, ya que la sociedad no está preparada para integrarlas. Entidades como Domus Laboris suponen la posibilidad de llevar adelante programas e iniciativas, como es el caso del PGS o del Centro Especial de Empleo, para ayudar a esos colectivos e integrarlos en el orden social existente o, al menos, mantenerlos en un entorno protegido donde se les trate de acuerdo con su limitación. Se trata de una necesidad social que puede ser afrontada gracias a la voluntad de instituciones con una especial sensibilidad para ello, y a la buena intención de personas que asumen la tarea de posibilitar el funcionamiento de estas entidades. Así pues, se atribuye estas acciones a la sensibilidad y voluntad de particulares, y no a la respuesta desde el derecho. Es decir, se sitúa en la línea de los discursos acerca de la acción caritativa que predominaban con anterioridad al fortalecimiento del Estado del Bienestar y que estaban muy vinculados a entidades de carácter religioso. En este discurso no aparece referencia alguna al papel que el Estado debe desempeñar como garante de los derechos sociales, lo que sería más propio de un orden cívico. En cambio, de acuerdo con algunos de los planteamientos que se sitúan en torno al discurso de la “Sociedad del Bienestar”¹⁰², se plantea que la salvaguarda de los más desprotegidos ha de estar en manos de entidades privadas.

No me había planteado trabajar en una asociación, lo que pasa es que surgió esto y, si te gusta ayudar a los demás, sientes cierta satisfacción interior. Cuesta mucho el intentar formar, por ejemplo, centros especiales de empleo para chicos que, si no es en asociaciones como ésta, o similares... la verdad es que la sociedad no está preparada para la gente con problemas, para los minusválidos. Hay

¹⁰² Hay que tener en cuenta que el discurso sobre la Sociedad del Bienestar –que se contrapone al del Estado del Bienestar- reviste un importante nivel de ambigüedad, ya que da cabida a reflexiones muy diferentes sobre la acción social: desde concepciones más cívicas, que enfatizan la dimensión de lo societario en el surgimiento de nuevos sujetos de acciones de solidaridad, que actúan como nuevos gestores de lo público en cooperación con la Administración, hasta otras, como la presente, que se sitúan en un orden más doméstico y se vinculan a la dinámica privatizadora de la acción social –que convierte ésta en un acto de voluntad solidaria, y no en una respuesta de derecho a situaciones de vulnerabilidad social-.

que ser sinceros. Estos chiquitos tienen muchas limitaciones. Yo me siento muy a gusto conmigo misma, por poder enseñar a estos chicos. (E12-B88)

Por ejemplo estos tres chicos del centro especial de empleo, a los que conozco hace mucho tiempo: primero fueron alumnos nuestros y luego ya se han quedado aquí. Ya están aquí por lo menos tres o cuatro años. (E12-B88)

Tú tienes que saber lo que tienes y a lo que puede llegar cada uno. Tienes muy claro quién puede salir de prácticas y quién no. Lo tienes muy claro. Sabes que no puedes mandar a ningún negocio a una persona que sea muy lenta. Porque esa persona es su lugar de trabajo, su negocio. Eso aquí, si una persona me tarda un poco, pues bueno, para eso estoy yo, para ir más rápido y aligerar las cosas y darle una mesa de una persona. También les suelo decir a los pobres clientes que vienen todos los días: 'Te voy a mandar a éste, lentito, pero seguro', y ellos suelen decir: 'Vale, tú no te preocupes'. La gente, en ese aspecto, se porta muy bien. Además, en cuanto vienen preguntan: 'Esto es para gente especial, ¿no?'. (E12-B138)

En las asociaciones, imagino que todas estarán así, funcionan por la voluntariedad de la gente, evidentemente. Porque, si no, no se podrían pagar sueldos como en otros sitios. (E12-B24)

Domus Laboris es una entidad doméstica que se mueve en un entorno en el que el funcionamiento por proyectos es cada vez más relevante. Sin embargo, dado que centra su actuación en un ámbito muy específico –y un tanto periférico– de lo socioeducativo, es capaz de mantenerse al margen de las tensiones que ese entorno conexionista podría generarle. Es más, al parecer resulta funcional para el conjunto del sistema social, por lo que se le apoya¹⁰³.

b) Domus Laboris es como un hogar

El discurso desplegado desde Domus Laboris llega a plantear la acción educativa que la entidad desarrolla con jóvenes como una compensación de las carencias que las familias de éstos no han cubierto. Desde ese punto de vista, Domus Laboris sería para sus destinatarios como una familia alternativa que les acompaña en su proceso de maduración, dada la dejadez o la falta de capacidad de las familias de origen.

En muchos es la parte afectiva. Resulta que están muy faltos de... más que de cariño, que yo no dudo que sus padres les den el cariño... habrá algunos que sí, y habrá algunos que no. Porque hay algunos que su entorno social es caótico: tener la madre en la cárcel o que la madre sea prostituta; o que haya estado de residencia en residencia, o que sus padres hayan fallecido y sean huérfanos... Claro, no es lo mismo que si tu entorno familiar es completamente normal. Eso se nota mucho. Luego hay algunos padres que enseguida te llaman y otros padres que dicen: 'Bueno, te quedas aquí a prácticas y no hace falta que llames a casa'. ¿Qué pasa? ¿Es que nadie se preocupa por si estás o no estás en casa? [...] Así que, claro, en esa casa cada uno hace lo que le da la gana. Y claro, el entorno familiar no lo tienen muy definido, porque como en esa casa cada uno hace lo que le da la gana... Hay otros que enseguida llaman, sí es verdad que los padres se preocupan... lo lógico y normal. También hay muchos que nos vienen de residencias. (E12-A40)

De estos chicos también hay algunos que me consta que sus padres le han dado una educación, pero a lo mejor les ha entrado por un oído y les ha salido por el otro. Hay algunos que vienen incivilizados, en cierto sentido. (E12-A20)

¹⁰³ La aceptación de entidades como Domus Laboris con una dinámica doméstica tan clara, pese a que no se adecuen a la dinámica por proyectos, se debe a que la Administración muestra un cierto eclecticismo, es decir, admite y aprovecha esa dinámica de funcionamiento para aquello en lo que se muestra socialmente útil, por ejemplo el cuidado de chicos con dificultades –de hecho Domus Laboris es una entidad que no ha dejado de obtener subvenciones para sus PGS–.

Conocer a chicos tan diferentes de esas familias desestructuradas y luego ver que alguien es una persona majísima, que sólo necesitaba un poquito de atención... Están muy faltos de afecto y atención, la mayoría. Hay otros que no... te hablo en general. Otros que no, que en su casa han sido correctos, más o menos, y entonces... Pero hay otros que están... En fin, eso de ver que cada hermano está en un sitio, que es una familia muy complicada... Cuando ves a una persona que tiene problemas, y tiene una minusvalía, dices: 'Bueno, esa persona ya tiene suficiente, ya tiene mucho con eso'. Y lo que hay por el mundo... ¿sabes? (E12-A74)

Así como en el espacio social que constituye la entidad como tal los grandes son los patronos y los pequeños los trabajadores -tal como vimos en el apartado anterior-, en el espacio relacional que constituye el PGS, el rol de "padre" es asumido por las educadoras, mientras que los "pequeños" son los aprendices. En ese sentido, el nivel de grandeza que se atribuye a los educadores en Domus Laboris supone el reconocimiento de un nivel de madurez y experiencia adecuado como para servir de guía "paternal" a los jóvenes – "pequeños"- a los que ayudan. Ese papel de guía implica un nivel de cercanía, a la vez que una estricta diferenciación de planos, de manera que siempre esté claro el lugar que ocupa cada cual y quién es –en virtud de su experiencia- una referencia válida en el proceso educativo.

Yo les digo: [...] 'Yo la vida ya la tengo organizada y lo que tenéis que hacer vosotros es organizaros. No me la organicé de la noche a la mañana, pero van pasando los años y os daréis cuenta. Luego os daréis cuenta de que lo que os decían vuestros profesores...'. Y ellos responden: 'Ya, ya'. Es lo típico de los chicos de hoy en día, igual que ocurre con los padres. Tú al final dirás: 'Mi padre y mi madre tenían razón'. Pero te das cuenta después, cuando ya te has pegado una torta. Lo que está claro es que se aprende cuando te pasa a ti mismo. De nada sirve si te dicen: 'Oye, que te va a pasar esto'. No, te tiene que pasar a ti para que tú aprendas. [...] Lo que quiero que sepan es que la vida no es así, no es fácil; y que si las cosas te salen bien pues perfecto, pero, si no, te costará más. Yo soy bastante realista, siempre he sido bastante realista; así que les hablo, no muy dura, pero muy clara con lo que es la vida. Que tengan claro las tortas que te puede dar la vida. (E12-B78)

Por ejemplo estos tres chicos del centro especial de empleo, a los que los conozco hace mucho tiempo; primero fueron alumnos nuestros, y luego ya se han quedado aquí. Ya están aquí, por lo menos, tres o cuatro años. Los vas conociendo muchísimo. [...] Son muy cariñosos. Tú tienes una relación con ellos muy buena. Incluso hay padres que te dicen: 'Es que a ti te cuentan más cosas que a mí'. Claro, porque paso muchas más horas con ellos que sus padres: aquí estamos ocho horas juntos. Y la relación que tú tienes con ellos no es la misma. (E12-B88)

A ellos les digo 'Tú a mí me puedes preguntar sobre mi experiencia, tanto personal como específica, me lo puedes preguntar. Pero ten muy claro que a mí se me contesta de una manera... que si tú a tus padres les contestas así y tu padre no te dice nada, yo no pienso entrar en ese tema, porque yo no soy tu madre, pero a mí me tienes un respeto. Aunque tengas una confianza conmigo, soy tu profesora'. (E12-A60)

c) Un planteamiento doméstico de la educación

El discurso desarrollado muestra –coherentemente con lo expresado más arriba- una concepción doméstica de la dinámica educativa, que se opone a la escolar en diferentes aspectos. Por un lado, se destaca la importancia del hecho de ser un grupo pequeño, donde las relaciones adquieren un nivel de conocimiento mutuo, personalización, cercanía y calidez –aunque esta relación está mediatizada por la función que cada cual desarrolla en el proceso educativo-. Esto posibilita que la confianza sea el elemento que articule el vínculo entre unos y otros, reproduciendo un esquema familiar en el que la relación de los pequeños con los grandes –los hijos con los padres- ha de basarse en la confianza mutua, y la desviación de la guía marcada por los grandes es leída como una traición que defrauda esa confianza.

Más o menos en el primer trimestre ya vas sabiendo, ya los vas conociendo; el primer trimestre es un poco para que ellos me conozcan y yo los conozca a ellos. (E12-A54)

Esto es muy selectivo en el grupo; me refiero al número de gente. Y entonces puedes conocerlos bien. Y además ellos mismos te preguntan cosas, dudas que tienen... y tú notas que se confían a ti. Que les escuchas. Lo que te comentaba antes: 'Es que tú me escuchas'. Es que a lo mejor, ni su padre la escucha, ni su madre la escucha, y los profesores... Lo de los profesores entiendo que es por eso, porque aquí si tienes diez, o si tienes doce, te puedes dedicar más a ellos; y todo un curso da para mucho. (E12-A44)

Por eso los Programas de Garantía Social son de un número tan reducido: porque si fueran de más no podríamos conocerlos como los conocemos. Lo que ellos encuentran aquí, lo que yo he vivido por experiencia es que muchos me han dicho: 'MA, es que tú me escuchas'. No estoy diciendo que sus profesores anteriores no lo hayan escuchado. Pero lo que pasa es que si en la clase tenían a treinta, es muy diferente. Recuerdo que cuando estudié éramos cuarenta en la clase y el profesor te conoce, pero no te conoce igual que yo conozco a diez o doce. Es muy diferente. (E12-A36)

De todas formas, ellos saben que para ciertos temas está la psicóloga. [...] Pero ya si hay problemas más serios, están la psicóloga, la directora y la pedagoga que son las que han estudiado en esa rama. [...] Si tenemos un problema, se ocupan ellas; es lo lógico. Ya entra dentro de su... Nosotras, las educadoras, informamos: 'Que me he encontrado esto. A ver si hablas con este chico, porque en su casa...'. (E12-A76)

El modelo educativo que se desarrolla en los PGS de Domus Laboris enfatiza la necesidad de adaptarse a las necesidades de los jóvenes, que son diferentes entre sí en cuanto a su problemática, capacidad, intereses, motivaciones... Esto requiere un planteamiento educativo flexible, que permita un tratamiento diferencial en función de los niveles o capacidades -por ejemplo, dividiendo al grupo para determinadas actividades-, así como adaptando contenidos y métodos para que resulten más motivadores.

En estos cursos cada año conoces a chicos diferentes. No todos se rigen por el mismo patrón. Son chicos cada uno de su madre y su padre, como yo les digo. (E12-A36)

Pero lo que quiero decir es que sea lo más fácil posible para que no se desmotiven. Porque si ven que es un rollo, desde las ocho y media de la mañana que están aquí, si ven que es mucho rollo, se alborotan y te desmadran la clase. Tienes que intentar también hacérselo ameno. Pienso que todo profesor tiene que conocer a sus alumnos. Tienes que saber... Como es un grupo muy reducido, puedes trabajar mucho mejor que si tienes treinta, ni punto de comparación. (E12-B134)

Tienes que dar dos niveles. A unos se lo tengo que explicar más en forma de dibujos y diapositivas; de una forma más básica, y para los otros teniendo en cuenta que van a ir fuera a las prácticas externas... (E12-A88)

A los minusválidos les dictas más despacio, cuando les doy algo de teoría les escribo en la pizarra, porque así les sirve para caligrafía. Como muchos pronuncian mal, escriben mal. Y claro: 'No me entero'. [...] Utilizo muchos dibujos, intento explicarles las cosas más despacito. En cambio en el otro grupo son más adelantados y les puedes hacer un resumen y plantear: '¿Qué no entiendes? Entonces te explico... Haz un resumen...'. (E12-A94)

Depende de la tarea. Hay tareas que hacemos todos juntos. Otras veces a unos les digo, por ejemplo, 'Montad a gusto de vuestra imaginación una mesa para bufete, poned todo lo que queráis, adornos... lo que sea'. A ellos los dejo y me voy con los que les cuesta más la cafetera, por ejemplo. En la cafetera, con todos al mogollón, como que no se puede. [...] Entonces con éstos pienso: 'Me voy a quedar yo con ese grupito, que le cuesta más la cafetera, y aquellos otros que le den más a la imaginación'. (E12-B138)

Para algunos... eso de sentarse en el pupitre, como que ya se les bloquea todo. Pero luego, tampoco exigimos; tampoco se dan tantos temas. Porque mayoritariamente, tanto en cocina como en camareros, es práctica. Está claro que tienes que saber una teoría, pero todo es practicar y practicar. Esa teoría es mínima, ellos ven que tampoco es tanto como lo que les daban en otros centros de estudio. Digo: 'Mira, pero si son dos hojas'... y es que les doy el tema superresumido. Lo más importante, que sea en esquema... (E12-B134)

Igualmente se señala que es importante que los sistemas de evaluación se adapten a las capacidades de los alumnos, aunque en realidad –al menos para la parte de conocimientos específicos- se mantiene el método del examen para evaluar. En cualquier caso, se insiste en que la valoración de los aprendices ha de reforzar cualquier avance, por pequeño que sea –hay que potenciar la motivación de logro- y evitar experiencias de fracaso, que han existido en la experiencia escolar de muchos de esos chicos. Es decir, el tono de protección sigue presente en este aspecto.

Tú te vas dando cuenta de las deficiencias de cada uno, y de adónde crees que puede llegar. Te planteas esos objetivos y haces una evaluación continua. Se tienen que ir superando cada trimestre un poco más. Y también consta en las prácticas externas lo que te dicen. Aparte de poner mis prácticas aquí, de lo que he visto de ellos aquí, y lo que te dicen en los hoteles y restaurantes sobre lo que han avanzado: si prestan atención, si ven que preguntan cosas... Hay algunos que se limitan a hacer lo que les dicen y punto, pasan olímpicamente. Pues todo eso yo lo evaluo. (E12-B122)

Para unos el examen es de desarrollo y para los otros, tipo test. Aunque para los otros también les pones tipo test, pero ellos te pueden desarrollar más y el otro grupo no te puede desarrollar... bueno, te puede desarrollar pero no es lo mismo. Entonces, vas más con frases más cortas, más escuetas, pero que lo entiendan. Avanzas menos pero da igual. (E12-A94)

Igual que los exámenes: el que me puede desarrollar, le digo 'No, desarrolla, que tú puedes', y al que no, le hago preguntas de tipo test, de menos desarrollar, porque esa persona no va a llegar a desarrollarte la pregunta. (E12-B138)

Además, se lo explico mucho, les doy mucho tiempo para el examen, porque necesitan mucho tiempo. Les hago muchas preguntas de tipo test porque son facilitas; sobre todo a los que tienen más problemas para redactar. A los que pueden redactar más les dices: 'A más azúcar, más dulce: redáctame que tú puedes'. Y a otros les dices: 'No, tú ponme las dos frasecitas que yo te subrayé...'. A los que tienen más problemas les pongo las preguntas que prácticamente son las del examen: 'Pues mira, la pregunta uno la tienes que copiar, y eso te lo vas estudiando'. Claro, se lo tienes que dar más fácil. Porque les cuesta muchísimo. Además, muchos tienen el problema de que los han dejado en el típico rincón en el colegio y con ellos tienes mucha más labor. (E12-B132)

El planteamiento doméstico que estamos refiriendo se concreta de forma especial en el valor que se otorga al “educar para saber estar”, especialmente para poder adaptarse a un entorno laboral, lo que requiere la capacidad de discriminar el tipo de conducta adecuado para cada situación y función que se realiza. En ese sentido, se tiene muy en cuenta el entrenamiento de hábitos relevantes, como puntualidad, asistencia, limpieza u orden; de habilidades sociales, de cara al trato a clientes; y de actitudes básicas ante el trabajo, como responsabilidad, esfuerzo y obediencia. Se trata de elementos que sólo se interiorizan a base de práctica, de manera que la experiencia vaya configurando la conciencia.

Pues hay algunos que sí, que era lo que ellos pensaban, lo que es el trabajar. Porque aquí se les dice. Pero claro, esto lo ven más como el colegio. Es inevitable, la verdad, porque siempre dicen: 'Bueno, es que estoy en el colegio, ¿no?'. Y les decimos: 'Si aprendes a comportarte ahora, luego lo harás como una cosa natural. Si aquí no lo haces, luego te saldrá no natural. Si te acostumbras a hacer las cosas bien, lo harás con naturalidad, será a lo que tú estés acostumbrado'. (E12-B78)

Además hacen sus prácticas, que eso todo les viene muy bien. Yo les digo: 'Cuanta más soltura tengas, más deprisa vas a hacer las cosas, con más soltura, y entonces luego te darás cuenta, a la hora de irte fuera a trabajar, de que todo esto para lo que te has quedado tantas veces, te ha servido'. (E12-B100)

Y eso al cabo del año a mí me satisface; me llena. Dices: 'Mira, he conseguido [...] una educación en las maneras'. Las maneras que tienen hoy en día de contestarte consiguen suavizarlas un poquito, que hablen más correctamente, aunque sea un poquito, y dices: 'Bueno, pues ya he conseguido algo...' (E12-B64)

Sí, cuando ponemos las notas, se las entregamos a la directora para que ponga la evaluación, cada una le pone... en teórico y en práctico, en este caso de servicio. Si les he subido la nota, le pongo los motivos: porque he visto que todos los días se trae el uniforme, que no ha faltado y si lo ha hecho me lo ha justificado correctamente, bien sea el médico o lo que sea, porque he visto que ha tenido su responsabilidad como en un trabajo, que es para lo que se tienen que mentalizar... (E12-B124)

Tienen que tratar a toda la gente con educación. Muchos, sobre todo los chicos de ahora, tienen una forma de contestar que parece que te están riñendo, y te están contestando normal. Pero tú a un cliente no le puedes contestar de esa manera. (E12-A60)

Yo hago mucho hincapié: 'Ese señor no te conoce de nada, es un cliente que viene aquí a comer y punto. Tú le sirves educadamente, con la sonrisa en la boca y ya está. No porque el cliente venga todos los días has de tener una confianza con él. Tú puedes hablar más o menos, pero que tengas muy claro que tú eres el camarero y él el cliente'. (E12-A60)

No quiero que vayan a las prácticas y que se queden pensativos porque eso causa muy mal efecto. Les insisto sobre todo a los que van a ir fuera de prácticas, y a los que ves que despuntan... (E12-A82)

En cocina hay mucha práctica y los camareros también. Aquí les damos una hora de teórica y en cocina son recetas. Yo les doy una hora de teórica. En Básica también hacen, pero todo lo demás es práctica. (E12-A80)

El hecho de plantear una relación basada en la cercanía no implica que no haga falta un control, especialmente teniendo en cuenta que la inmadurez que se achaca a los aprendices implica una falta de autocontrol. El orden doméstico necesita tener como referencia un sistema normativo que explicita el orden que vincula a cada cual con su lugar en el grupo; ese sistema ha de recoger los patrones de conducta adecuados a cada lugar de ese orden. Todo ello constituye un elemento esencial para ese aprendizaje del "saber estar" que hemos mencionado anteriormente.

Si les haces un parte de incidencias, porque te ha contestado mal, o cualquiera tiene tres partes de incidencias, entonces se va expulsado una semana a casa. Se llama a su casa y hablas con sus padres. Porque lo que está muy claro es que aquí hay unas normas que hay que seguir como en todos los sitios. Puede estar a favor o no, pero si está aquí tiene que... No creo que sean unas normas muy estrictas. Lo que pasa es que en todos los sitios en que hay mucha gente, si no hay unas pautas a seguir, esto sería... (E12-A50)

Se lleva un control de asistencia que firman ellos, y si no vienen lo tienen que justificar. Es para que se lleve una relación y sepan la responsabilidad que tienen de decir 'Todos los días tengo que ir a un sitio y no me tengo que ir de novillos; tengo esa responsabilidad'. Entonces, firman: ellos saben que consta que han venido, que firman, que cumplen. (E12-B120)

En cada momento... yo les dejo muy claro que soy amiga para lo que me quieran preguntar, pero tienen que tener muy claro que yo soy la profesora y ellos los alumnos. Y en clase estamos en clase. En el descanso es distinto: 'Eh, MA, que esto o lo otro...' Perfecto. Pero en clase estamos en clase. Tienes que tener la limitación. Porque también hay muchos que, si les dejas un poco, se cogen. (E12-A46)

La manera que tienen [*los jóvenes*] de comportarse contigo. Tienen esa confianza, pero que también tengan muy claro lo que te he dicho. No es que sea estricta, es que, si no, se cogen el brazo, y claro, lo tienen que tener muy claro. Nos ven que nosotras somos jóvenes, tanto mi compañera como yo, nos ven jovencitas. Entonces lo tienes que dejar muy claro. (E12-A72)

Por ejemplo hay una hora, la del recreo, para ir al baño. Y si durante la clase dejas ir a uno luego quieren ir todos detrás. Lo que pasa con estos chicos es que tienes que ir detrás de ellos, porque enseguida con una mosca se entretienen. Y bueno... '¿Qué ha pasado aquí? ¿Dónde está éste? ¿Dónde está el otro? ¡Desaparición! Oye, que yo no soy el guardián de nadie. Que sois adultos'. Intentas hacerles ver que son adultos. (E12-A52)

Esa misma inmadurez y falta de autocontrol requiere que desde la entidad se esté encima de los jóvenes, especialmente cuando salen del centro –entorno protegido- a las prácticas en las empresas. Pese a que sólo se envía a estas prácticas a los más preparados, es preciso mantener un acompañamiento y una supervisión del desarrollo de la experiencia. De este modo, la entidad, como figura “paterna” –o de grandeza doméstica- asume la responsabilidad que le falta a los “pequeños”, respondiendo por ellos: actúa, así, como mediadora en la relación entre los chicos, a los que protege, y las empresas, a las que garantiza un resultado satisfactorio.

Nosotros durante las prácticas llamamos todas las semanas para que sean puntuales, les pedimos que lleven el uniforme todos los días impecable, todo el uniforme completo, en este caso de camareros... que tengan iniciativa, que pregunten, que se vea que tienen interés por aprender. (E12-A56)

Hay algunos que están en el desayuno, que tienen que ir a las ocho de la mañana al sitio. Lo mismo les pillan cerca de su casa, que no les pillan cerca de su casa. Entonces tienen algo de responsabilidad, de tenerse que levantar a una hora para poder estar allí. Nosotros llamamos todas las semanas, todas las semanas para que nos digan todo. (E12-B70)

Tú tienes que saber lo que tienes y a lo que puede llegar cada uno. Tienes muy claro quién puede salir de prácticas y quién no. Lo tienes muy claro. Sabes que no puedes mandar a ningún negocio a una persona que sea muy lenta. Porque esa persona es su lugar de trabajo, su negocio. Aquí, si una persona tarda un poco, pues bueno, para eso estoy yo, para ir más rápido y aligerar las cosas. (E12-B138)

Como podemos ver en el último texto, las expectativas acerca del rendimiento y de las posibilidades de salir al entorno laboral no son muy altas, al menos para parte de los aprendices. En ese sentido se plantea que parte de ellos necesitarán mantenerse en un entorno adaptado –como es la misma entidad y, en lo laboral, el centro especial de empleo-, mientras que los más maduros y más capaces sí que podrán continuar un itinerario dirigido a su incorporación al mundo laboral. Con este fin se articulan desde el PGS diferentes iniciativas de apoyo, vinculadas al área de FOL y a la experiencia de prácticas. La impresión de “saber estar” causada a los empresarios mediante estas iniciativas es la clave de que “cuenten con ellos” cuando necesiten a alguien para trabajos temporales. Se accede así a una dinámica que se considera como normal en el sector de la hostelería, según la cual que hay que aprovechar para ir adquiriendo experiencia.

Nunca te puedes fiar, en el sentido de que siempre tienes que estar porque en un momento dado te puede meter la pata sin querer. Es lógico, al fin y al cabo tiene un síndrome. (E12-B140)

Yo he tenido chicos que en todo un curso, un curso escolar, hasta junio, han aprendido a poner una mesa bien. ¡En todo un curso! Quizá algo más, como hacer un café... Pero, eso sí, una mesa perfecta. Y es una satisfacción, porque no sabía a lo mejor ni lo que era un mantel... porque hay algunos que no saben nada, y dices: ‘Bueno, por lo menos me ponen la mesa...’. Tal cual, con sus corbatas hechas, su mantel recto, que estén todas las mesas alineadas... ¿Y solamente ha aprendido eso? El caso es que yo estoy satisfecha completamente, porque por lo menos ha aprendido algo. Evidentemente esa persona tiene que ir muy poquito a poco, porque están muy limitados. Tienen que hacer una cosa después de otra; si les dices dos cosas a la vez, ya no vale. Entonces, primero una y luego la otra. (E12-A36)

Hay algún chico al que le cuesta todo el curso que ponga los menús, pero que los ponga perfectamente; y dices: ‘Mira, pues ya he conseguido mucho con él’. Y eso al cabo del año a mí me satisface; me llena. Dices: ‘Mira, he conseguido que aprenda bien a no cometer muchas faltas, o la educación de las maneras’. Las maneras que tienen hoy en día de contestarte, consiguen suavizarlas un poquito, que hablen más correctamente, aunque sea un poquito. Y dices: ‘Bueno, pues ya he conseguido algo...’ (E12-B64)

La psicóloga del centro, la directora, tiene una relación de los sitios donde van a ir a hacer prácticas; entonces ya están metidos ahí. Luego se les puede dar una relación de restaurantes y hoteles. Y

luego, entregar currículums y pedir trabajo. Aquí se les enseña a escribir un currículum vitae correctamente, para que sepan, o si tienen que mandar una carta de presentación a cualquier empresa, que sepan redactarla. De esto se encarga la psicóloga en la clase de FOL para que puedan ir a pedir trabajo, y sepan. (E12-B68)

Algunos sí; algunos vienen sin saber nada y se van de aquí sabiendo coger los platos correctamente, servir correctamente... Y poderle decir: 'Tú sí que puedes trabajar en un restaurante, un hotel, donde sea; sí que te puedes dedicar a ello'. Y de hecho, luego, en verano sobre todo, que se sabe que en verano se necesitan muchos camareros y cocineros, sí que han estado todos trabajando en verano, si quieren trabajar. También hay algunos que ni quieren ni les interesa. Pero el que tiene interés y quiere trabajar lo consigue. (E12-B66)

Una vez que han finalizado las prácticas, si les ha gustado, entonces les llaman; claro: les hacen contrato de tres meses, para verano, o para sustituir vacaciones. Hay muchos que los tienen para cuando llega algún evento, y lo llaman siempre, o para sustituir vacaciones... porque les ha gustado cómo hicieron sus prácticas. Y hay algunos que luego se quedan en ese sitio. Pero bueno, esto tiene mucho que ver con cómo está hoy en día el trabajo. Y lo que les decimos es que no es fácil ni mucho menos. Les decimos que traten de aprender lo máximo posible y sobre todo a comportarse, porque si le has gustado al jefe de cocina o de comedor, luego va a contar contigo, te pedirá el teléfono para poderte localizar, y te va a llamar enseguida y ahí tendrás un lugar de trabajo... si pretenden dedicarse a la hostelería. Siempre les decimos lo mismo: 'Comportaos muy bien, porque podéis llegar a conseguir un trabajo'. (E12-B76)

Pese a las bajas expectativas acerca de las posibilidades de los chicos, se mantiene un discurso que destaca la necesidad de formarse en ámbitos de la hostelería que permitan una mayor profesionalización –aun en empleos poco cualificados-, y dejar de lado los ámbitos más domésticos, que no van a aportar nada que no haya podido aprenderse ya en el PGS. En esos ámbitos más organizados de acuerdo con claves del orden industrial –por ejemplo, restaurantes de hoteles- el aprendiz puede entrar en contacto con las prácticas que distinguen al quehacer auténticamente profesional. Este discurso se vincula a la necesidad de asumir desde *Domus Laboris* que los “resultados” de su acción formativa han de adecuarse a las demandas del sector de la hostelería, que representa el proceso de profesionalización de la ciudad doméstica en la que se introducen claves propias del orden industrial. Acercarse al entorno laboral de este sector supone, en primer lugar, asumir que el orden doméstico imperante en esta entidad no resuelve adecuadamente las necesidades formativas de los aprendices: más que formarles, se les protege y disciplina. Y, en segundo lugar, supone aceptar la necesidad de “salir fuera” del espacio protegido para conseguir un mínimo de profesionalidad.

En ese sentido, pese a la conciencia de que la entidad no basta para cubrir las necesidades de los jóvenes, no se plantea la transformación de la dinámica doméstica interna –que se considera necesaria para adecuarse al punto de partida de los chicos-. En cambio, se opta por articular un cierto “compromiso” con entidades de un orden más industrial, que aportan las dinámicas necesarias para superar esa limitación con los aprendices mejor preparados, quedando el resto en el entorno doméstico, más adecuado a su necesidad. Esta opción de “vinculación”, que parece más adecuada para un entorno conexionista, sin embargo es vivida como “el mal menor” por *Domus Laboris*. No estamos ante una organización que vea en esa dinámica una oportunidad de ampliar sus objetivos: sigue siendo una entidad doméstica, a la que ese funcionamiento le permite proteger y no modificar su dinámica.

Y los que más despuntan... sobre todo en los hoteles, porque los hoteles, como son tanta gente la que se mueve, pues ahí aprenden muchísimo. Hoteles o restaurantes grandes. Entonces ahí sobre todo mandas a los que más despuntan, que tienen mucho interés y lo hacen bien. (E12-A54)

En hoteles y restaurantes, la mayoría. Tanto sean por la playa, como en el centro. De hecho, cuando los mandamos a prácticas queremos mandarles a sitios donde vayan a aprender mucho. Por ejemplo, yo les digo que por mucha relación que tengan con el bar –y no es que lo menosprecie- el barecito de la esquina de su casa del barrio, de donde conocen, que no vayan allí a las prácticas porque ¿qué van a aprender? Yo quiero que aprendan muchas más cosas. Aquí ya les hemos dado una base y quiero que aprendan muchas más cosas, más técnicas. Porque en un bar donde se den cafés y algún almuerzo, sí, aprenderán eso, pero no van a aprender nuevas técnicas de servicio, ni a preparar platos, ni nada. No les van a enseñar cosas más elevadas. Claro, tú los mandas a sitios que puedan aprender mucho, donde haya más movilidad de gente. Como en los hoteles, por ejemplo, hay muchas convenciones. Por ejemplo, han ido varios años a Expohotel y decían: 'Es que hay muchos chinos, es que hay una convención de chinos'. Y además todos tienen... 'Es que había cien desayunando'... claro, tienen concertado el desayuno, la comida y todo. En este caso, hay algunos que están en el desayuno, que tienen que ir a las ocho de la mañana al sitio. Lo mismo les pilla cerca de su casa, que no les pilla cerca de su casa. Entonces tienen algo de responsabilidad, de tenerse que levantar a una hora para poder estar allí. Nosotros llamamos todas las semanas, todas las semanas para que nos digan todo. (E12-B70)

Yo sabía que estas chicas iban a trabajar, porque les gustaba el oficio y encima aprendieron mucho y luego se les mandó a hoteles. En realidad donde aprenden mucho es en hoteles. Como tienen tanta variedad, tienen que saber trabajar con muchísima gente. (E12-B74)

Parte tercera:
Discursos y tensiones en el sector asociativo

1. Trabajo y educación: la reconstrucción discursiva de la ciudadanía

1.1. El trabajo como elemento de integración

Los discursos de los que participan nuestros sujetos evidencian la coexistencia de diferentes patrones a la hora de justificar el sentido del trabajo. La lógica dominante en cada patrón da forma a las claves que en cada caso definen la manera en que el sujeto experimenta su aportación a la sociedad y, por tanto, le permiten sentirse parte integrante de ésta. Es decir, los parámetros de los que los sujetos se sirven para dar sentido al trabajo conllevan diferentes modos de articulación entre el trabajo y la ciudadanía.

Así, las narraciones de los sujetos destacan la existencia de diferentes claves que “hacen legible” (Sennett, 2000) y dan sentido a la propia experiencia laboral, y que se vinculan a diferentes órdenes de grandeza, mostrando, en definitiva, distintos modos de valorar y jerarquizar los modos de participación en la sociedad del trabajo. En función de esas claves, y de la experiencia de cada sujeto, los discursos muestran posiciones jerarquizadas que se vinculan a los estados de “grande” y de “pequeño” de cada orden (Boltanski y Chiapello, 2002).

Pero en un entorno flexible, en que emerge con fuerza la lógica conexionista, las claves de grandeza propias de otros órdenes pueden convertirse en un lastre para adaptarse o triunfar. En ese sentido, los elementos que garantizaban la integración de los sujetos pueden perder su capacidad de vincularlos socialmente, generando dinámicas de desafiliación o vulnerabilidad (Castel, 1997), sea debido a la incapacidad para afrontar la inestabilidad del mundo conexionista, sea debido a la dificultad para hacer legible el sentido del trabajo, así como sus dinámicas de explotación, dependencia o inseguridad, de modo que se debilita el compromiso con el trabajo y la sociedad, a la vez que la crítica se dificulta o se desactiva (Boltanski y Chiapello, 2002). Ante esta dinámica se producen desplazamientos de las lógicas, en virtud de sus compromisos con elementos de otros órdenes de grandeza. Esos desplazamientos permiten generar nuevos argumentos que configuran diferentes modos de entender el trabajo y facilitan la adecuación de la experiencia laboral al entorno conexionista, hacen legible la propia experiencia, ayudan a comprenderla y a darle sentido, a la vez que articulan algunas claves de crítica.

1.1.1. El trabajo como profesión y la profesionalidad como labor

El primero de los modos de comprender el trabajo se articula en torno a la noción de profesión. Aun tratándose de un discurso de corte predominantemente industrial, que vincula la integración social y la grandeza de los individuos a su contribución productiva, no se ajusta a los parámetros del orden industrial clásico, sino que se inscribe más bien en lo que podríamos denominar un orden industrial avanzado, en un contexto de crisis del segundo espíritu del capitalismo. La centralidad de la profesionalidad en este discurso implica dos cosas: por un lado, que el trabajo se caracteriza fundamentalmente por su dimensión profesional, por la puesta en juego de forma autónoma de una serie de competencias específicas de las que carecen los ajenos a la profesión; y, por otro lado, que

es la profesionalidad –no el trabajo, entendido como estatuto salarial- lo que articula la contribución y la integración social de los individuos.

1.1.1.1. Un discurso de transición

En este discurso, la actividad laboral se legitima, por encima de todo, por su contribución productiva: para *“que tenga sentido el estar ahí [...] tiene que acabar el día y tengo que haber hecho algo productivo [JG]”*. Pero no todas las contribuciones productivas son valoradas de igual modo: las claves del compromiso con el trabajo vienen dadas por las posibilidades que el sujeto tenga para poner en juego y desarrollar sus competencias profesionales.

Desde este punto de vista, la autonomía es una condición deseable, y la complejidad técnica se interpreta como un desafío. En cambio, la rutinización de las tareas, pasarse *“ocho horas clavado en un sitio delante de una máquina, y hacer, y hacer... [JG]”*, es fuente de alienación (*“eso lo aguantas dos o tres días [JG]”*) y síntoma de descualificación (*“yo no he estado estudiando para ponerme en cadena ahora, hacer faena de tontos, poner un tornillo, quita y pon [JG]”*). Frente al trabajador que traduce la ausencia de prescripciones detalladas como falta de apoyo institucional y el abordaje autónomo de tareas o problemas como *“tener un embolado ahí de mucho cuidado [RG]”*, el profesional valora muy positivamente la autonomía, la reclama y la interpreta como indicio de reconocimiento de su competencia: *“a mí nadie me dice qué tengo que dar, cómo lo tengo que plantear [...] eso creo que cada uno es lo suficientemente profesional para saberlo [JG]”*. Frente a quien se apoya en *“cosas muy sistemáticas, que te dan pasos [RG]”* a seguir, el profesional es consciente de que *“no hay un librito, ni nada que te diga cómo actuar si tienes tal conflicto [MC]”*; pero *“esto es una de las cosas de este trabajo que a mí también me gusta [MC]”*. La profesionalidad implica adaptarse *“a lo que ve, a lo que tiene y a lo que le viene [JG]”*, lo que requiere *“tomar esas decisiones, según a lo que te enfrentas, y lidiarlo en el momento [JG]”*. Precisamente ésa es una de las claves del interés intrínseco del trabajo y uno de los requisitos fundamentales de implicación en el mismo, porque *“trabajos en serie, a la larga son aburridos: todos los días lo mismo y lo mismo, que sabes que no vas a tener problemas y que todo funciona y funciona... llega un momento que igual te aburre [JG]”*.

La c(u)alificación laboral viene dada fundamentalmente por la formación y la experiencia práctica: la competencia que se deriva de ambas constituye la fuente básica de legitimación para el ejercicio laboral. En este discurso, pues, se relativiza el valor de las titulaciones oficiales y los sistemas laborales de acreditación formal: *“el título te ayuda a una serie de cosas por la formación que has recibido, pero tú estás haciendo otra cosa, además de para lo que has estudiado [EF]”*. Por eso la rigidez en los sistemas de acreditación para el ejercicio se denuncia como injusta: las titulaciones formales son *“sólo un trozo de papel, que es lo de menos [JG]”*, y la aplicación estricta de este principio de equivalencia conduciría a *“perder muy buenos profesionales [JG]”*.

En el discurso del trabajo como profesión, el referente de identificación son las tareas que conforman el puesto, el contenido del trabajo en sí, más que el sistema de categorización socioprofesional que definen las acreditaciones oficiales: *“soy psicóloga, pero no me defino como psicóloga: me defino como educadora, que es lo que hago [EF]”*.

Esto no implica que se niegue la pertinencia de la formación académica para el ejercicio laboral, sino que la c(u)alificación profesional se vincula a una compleja interrelación entre saberes teóricos y prácticos. Y, si bien es verdad que *“a la facultad siempre se le ha criticado que está alejada de la realidad [EF]”*, no es menos cierto que *“hay una teoría que luego te sirve para la práctica, y sí que muchas de las cosas que sé que he estudiado me han servido [EF]”*.

Lo que sí implica esta concepción de la c(u)alificación profesional es una deslegitimación de los sistemas colectivos e institucionalizados de categorización laboral: la legitimación básica para el profesional radica en *“lo que eres capaz de demostrar en el día a día [JG]”*, más que en la titulación o en la acreditación formal. En algunos casos, como sucede en la pequeña comunidad de profesionales que es Espais Oberts, la denuncia de la injusticia y la falta de relevancia del sistema institucionalizado de categorías profesionales puede llegar al punto en que, en la fijación de las retribuciones salariales, se prescinda de él completamente: en Espais Oberts *“hay categorías profesionales en el sentido de más hacia fuera, no hacia dentro de la asociación [...]: cobramos todos igual [MG]”*, y *“si no te gusta, te vas a otro sitio donde eso sí se valore [EF]”*.

El cuestionamiento de las acreditaciones formales y las categorías profesionales como principio de equivalencia, sea cual sea el grado de radicalidad que alcance, está vinculado en este discurso a una creciente individualización de los procesos y los mecanismos que legitiman la actividad laboral. El acceso a las c(u)alificaciones más o menos formalizadas que habilitan para el ejercicio, entre las cuales desempeña un papel central la formación, se asume como responsabilidad personal, a la vez que como recurso que poner en juego en la negociación con la empresa: *“yo he invertido un dinero, un capital, en mí, y yo quiero sacarle rendimiento algún día, sea económicamente o en una categoría profesional [JG]”*. Esa negociación del valor del propio capital profesional acumulado es un proceso individual, y no colectivo: *“no he llegado a afiliarme nunca a un sindicato [...] No veo que me haga mucha falta. Si necesito saber algo voy al gestor, pago a un gestor. Y, si no, en Internet [JG]”*.

Es un discurso el del trabajo como profesión que sí se articula en torno a una concepción de la trayectoria profesional como horizonte ascendente y acumulativo, pero se trata de una promoción individual más que de la progresión en un escalafón reglado. La promoción profesional, más que un derecho adquirido por las prestaciones laborales, es cuestión de saber hacer valer los recursos personales y aprovechar las oportunidades: *“si sale alguna oferta de empleo con una categoría profesional y un incentivo económico que yo crea que está muy bien, siempre estoy abierto a cambiar: ahí sí que soy flexible [JG]”*. La profesionalidad, concebida como una cualidad personal, se sitúa como la clave del criterio jerárquico en esta concepción del trabajo: de ella depende el mayor o menor reconocimiento social, que se refleja en la confianza de las empresas, que cuentan con el profesional, le permiten trabajar en su ámbito funcional desde sus propios criterios y compensan su eficacia profesional con unas condiciones laborales y salariales adecuadas.

Desde esta perspectiva fuertemente individualizada de la experiencia laboral, el que la organización constituya o no un referente de identificación relevante depende tanto de los esfuerzos que invierta en la construcción de una cultura organizacional compartida como de las posibilidades que ofrezca de desarrollo profesional. Esas dos claves son importantes para entender la diferencia en el grado de vinculación organizacional de sujetos que participan de similar discurso profesional: por ejemplo, entre la escasa vinculación que evidencia JG con Afany (*“cómo funciona el centro [...] tampoco es una cosa que me*

interese mucho: a fin de cuentas, yo hago un trabajo, a final de mes percibo una nómina y ya está [JG]”) y, en el otro extremo, la elevada identificación con la entidad de todos los integrantes de Espais Oberts (*“me gusta mucho mi trabajo, pero me gusta cómo se hace aquí. En otros sitios me costaría más, porque yo he encontrado una forma de trabajar que me parece muy buena [EF]”*). No son las únicas claves que dan cuenta de la diferencia –y para las otras conviene remitirse a los respectivos análisis–, pero son elementos cruciales en el marco del discurso profesional. En cualquier caso, la movilidad se contempla como una posibilidad si compensa en términos de promoción, no como un valor en sí misma. Pese a que se trata de un patrón discursivo que se distancia de las concepciones que enfatizan la planificación, la evitación del riesgo y los procedimientos altamente formalizados, más propios de un entorno productivo fordista: esas claves se valoran desde la óptica más flexible del profesional como rigideces que impiden poner en juego la profesionalidad, al tiempo que impiden la movilidad que requiere la adaptación a un entorno laboral vinculado al funcionamiento por proyectos.

En última instancia, el profesional entiende que cuando la movilidad es necesaria, es su capital humano el que actúa como garantía de seguridad: *“Me apunto al INEM para solicitar la prestación [...] y me llaman enseguida. Trabajo no me falta [...] Quizá sea una frase muy dicha, pero yo soy de la opinión de que el que quiere trabajar, trabaja y encuentra trabajo [JG]”*. Desde este punto de vista, la trayectoria profesional –o formativa, según el caso– es la que da la medida de qué puede ofrecer el trabajador en el mercado laboral: *“En un ochenta o noventa por cien, la regla es que el que va aquí bien luego triunfa [JG]”*. Es la acumulación de competencias profesionales lo que actúa como garantía de estabilidad laboral: la dinámica mercantil de oferta y demanda de competencias profesionales implica que la continuidad depende de mantener el interés de las empresas por contar con los servicios cualificados que el sujeto pueda ofrecer. Aspectos como la productividad, el ritmo de trabajo, la eficacia en el propio ámbito profesional, con sus correlatos de autonomía, iniciativa y responsabilidad funcional, son las claves que permiten que una empresa se interese por un trabajador: *“Si después del primer año que he estado aquí me han vuelto a llamar, me imagino que es porque hago bien mi trabajo [JG]”*. En última instancia, la experiencia de seguridad se vincula a la confianza que el trabajador tiene en lo que puede ofrecer. La profesionalidad es así la clave de la empleabilidad.

Esta concepción de la seguridad se distancia de las garantías laborales propias del Estado del Bienestar, vinculadas al compromiso en torno a los derechos colectivos que se asociaban al estatuto de salariado: *“Realmente no hay ningún convenio para esto. No sé a qué pertenecemos, no me he calentado mucho la cabeza en el tema éste [...] no me preocupa [JG]”*. Ese compromiso se valora como una rigidez que dificulta la adaptación ágil a las nuevas necesidades productivas, así como la movilidad y el tratamiento individual de las relaciones laborales, clave en el discurso de la profesionalidad.

Se trata, pues, de un discurso de transición entre el orden salarial en que se asentó la producción industrial de masas y las configuraciones emergentes del capitalismo informacional. En el discurso del profesional, el trabajo se concibe aún esencialmente como trabajo asalariado y la c(u)alificación como trabajador tiene un componente técnico, de especialización, importante. La concepción de una diferencia y separación básica entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, entre vida laboral y vida privada, entre c(u)alificaciones profesionales y características personales, subsiste y constituye un elemento articulador importante: *“el trabajo es el trabajo y lo personal es lo personal [JG]”*. Son dos esferas que no deben mezclarse, aunque la experiencia es que *“pueden entrar en conflicto [EF]”*,

por lo que es importante poner límites claros a la actividad laboral: *“No me gusta trabajar en casa [...] Prefiero trabajar aquí [EF]”*.

La comparación entre el caso de JG y el de las jóvenes profesionales de Espais Oberts, además, da idea de las diferencias en este discurso según se enuncie desde el campo de los oficios cualificados de producción de bienes (*“es el carpintero metálico de toda la vida, o el cerrajero de toda la vida: le han puesto un nombre más sofisticado, pero... [JG]”*) o el de las profesiones emergentes en el ámbito de los servicios de proximidad.

1.1.1.2. La profesionalidad como eje articulador del espacio público

En suma, el discurso del trabajo como profesión plantea que la aportación que el individuo hace al conjunto social se realiza a través de su actividad productiva, que se convierte de este modo en la clave de la integración social del individuo. Así, ser ciudadano equivale a ser trabajador, si bien el valor de la contribución laboral a la sociedad está vinculado a la noción de profesionalidad: es la competencia profesional lo que da la medida de la propia responsabilidad ciudadana. El trabajo, más que condición, derecho o estatuto, es *“algo que me aporta mucho y a lo que yo apporto también mucho [EF]”*. El espacio público se concibe como espacio laboral, pero jerarquizado desde el criterio de la profesionalidad. La redefinición del trabajo en términos de profesionalidad, curiosamente, cuestiona el sistema institucionalizado de categorías socioprofesionales como principio articulador del espacio público: al legitimar las diferencias dentro de una misma categoría profesional, quiebra las solidaridades intracategoriales y descolectiviza tanto las condiciones de trabajo como los modos de organización de los trabajadores (Castel, 1997, 2001; Paugam, 2000). La individualización –o particularización– de los mecanismos y estrategias de concertación laboral, así como de las c(u)alificaciones, favorece y legitima la competición y la confrontación dentro de los propios colectivos ocupacionales: esto da como resultado un espacio laboral profundamente segmentado, si bien desde un principio de equivalencia más insalvable que la categoría socioprofesional, con el efecto que esto tiene de reducción del poder de la fuerza de trabajo y de los grupos ocupacionales corporativos en favor del capital (Alonso, 1999; Martín Criado, 1997).

Este discurso, pues, implica la quiebra de la lógica redistributiva que regía la concepción del contrato laboral como fuente de garantías en favor de una remercantilización del pacto laboral. El trabajo se concibe como contribución individual que, a través de una dinámica mercantil, permite un intercambio que implica el reconocimiento –a través del salario, de la promoción, de las condiciones laborales– de la aportación realizada. De hecho, la legitimidad para exigir derechos –las garantías sociales– se vincula a la profesionalidad –poder ofrecer algo que interesa y que es socialmente reconocido como aportación valiosa–.

1.1.1.3. El discurso de la profesionalidad en el sector asociativo

El valor de la autonomía y la realización a través del afrontamiento de retos profesionales que implica el discurso de la profesionalidad facilita la integración en dinámicas que requieran un funcionamiento autónomo y creativo. Es, pues, un discurso afín

a la función innovadora -en función de las necesidades de los sujetos, y en relación con los nuevos yacimientos de empleo- que se asume como una de las potencialidades del sector asociativo como agente de las políticas sociales. En el ámbito de la acción socioeducativa, por ejemplo, la profesionalidad se muestra contraria al uso de instrumentos formativos estandarizados, o de programaciones rígidas que impidan la puesta en juego de sus competencias. Éstas permiten al profesional responder de modo más flexible e innovador a las necesidades formativas de los diferentes aprendices, cuyos ritmos y niveles requieren de una atención diferenciada. La reputación de Espais Oberts en el ámbito de la educación no formal, por ejemplo, tiene sin duda mucho que ver con la participación de sus integrantes en un discurso del trabajo como profesión. O las iniciativas de economía social promovidas por Llavors están vinculadas a la integración en la entidad, como socios y asesores, de sujetos con marcado carácter profesional.

El discurso de la profesionalidad resulta, además, muy funcional en un tipo de organizaciones que suele tener muy poco formalizados los procedimientos y sistemas de organización del trabajo, dejando por consiguiente gran margen de maniobra en la ejecución a sus profesionales. El caso de RG en Llavors -entidad en la que los procedimientos están, si cabe, menos formalizados todavía que en la mayoría- da cuenta de las dificultades que puede encontrar en este tipo de organizaciones un sujeto cuyo discurso es más propiamente técnico que profesional. La individualización de las cualificaciones que entraña este discurso, con su énfasis en la competencia personal, resulta más funcional a la escasa formalización de las relaciones laborales, a la precarización y a la creciente diversificación de las mismas: por eso, la autonomización de las “rigideces” del estatuto que este discurso supone tiene probabilidades de ser valorado positivamente.

Por otro lado, el discurso de la profesionalidad mantiene un principio de equivalencia fundamentalmente ligado a la eficacia, por lo que puede entrar en conflicto con otros principios que intervienen también en la articulación del espacio asociativo, tales como la lógica doméstica de la convivencia o cívica de la participación corresponsable en la entidad. JG, en Afany, es un claro caso de profesional que se vincula exclusivamente a labores técnicas, mientras que se mantiene al margen de la dimensión asociativa, ante la que muestra desinterés y en la que no se implica más allá de lo necesario para el correcto desarrollo de sus funciones profesionales. Por el contrario, el caso de Espais Oberts evidencia lo atractivo que puede resultar un entorno igualitario y participativo, como el que las asociaciones ofrecen, para un grupo de jóvenes que participan en grado elevado de un discurso profesional acerca del trabajo: la independencia y autodeterminación que conlleva el carácter asociativo de la entidad, así como la facilidad que otorga para establecer dinámicas y cauces de participación organizacional democrática, son claves en este caso para la génesis de una cultura laboral compartida. Un análisis cuidadoso permite apreciar cómo toda la estructura interna de Espais Oberts está sustentada en dispositivos procedimentales y reglamentarios que posibilitan el compromiso entre la competencia profesional y el igualitarismo cívico.

Sin embargo, en un entorno -como el asociativo- que reivindica como seña de identidad la proximidad y la c(u)alidad humana de las relaciones, el discurso profesional, con el carácter objetivador que le está asociado, tiene probabilidades de ser denunciado como distanciante o falta de la implicación necesaria para el desarrollo de este tipo de labor. Las críticas de GP o MN a la acción de los agentes de intervención social y los docentes de formación más profesional resultan significativas en este sentido.

1.1.2. El trabajo como servicio y la asistencia como labor

En el mundo doméstico, a diferencia de lo que sucede en el industrial, el trabajo no es un principio de equivalencia que sirva para hacer distinciones y establecer jerarquías. En un orden doméstico, el trabajo es una figura “extraña” o “importada” de otro mundo. Por tanto, no es raro que no se encuentre en el discurso doméstico la concepción más “representativa” del trabajo, tal como fue acuñada y cristalizó en el orden industrial: como actividad asalariada de carácter productivo, que se desarrolla en un espacio-tiempo diferente del privado, y que es valorada de acuerdo con criterios de funcionalidad. Tampoco cabe esperar que, en los sujetos que participan de un discurso doméstico, el trabajo productivo se instituya en eje articulador de la identidad, en prioridad vital o en fundamento legitimador de la ciudadanía.

1.1.2.1. Una lógica de la ofrenda

La lógica doméstica es la lógica de la reciprocidad y, como tal, se opone y se afirma frente a la lógica mercantil del intercambio (Caillé, 1994; Godbout, 1998; Jetté, 2003; Mauss, 1950). Esto implica la negación de las relaciones basadas en el contrato como fuente de sentido, fundamento del vínculo social y base legitimadora de la ciudadanía. Para los sujetos que participan de un discurso doméstico, el trabajo prestado en régimen salarial o contractual es algo que viene impuesto por la necesidad de funcionar en un sistema que no opera según un régimen patrimonial. Pero se experimenta como coerción de una lógica ajena, *“porque desde que sales de tu casa, quieres entrar en tu casa, estar en tu casa y hacer las cosas de tu casa [MA]”*. Cuando el trabajo adopta su forma más “representativa” –la de la condición salarial, o contribución productiva mediada por un pacto mercantil-, los sujetos domésticos pertenecen a lo que Dubar (1994) denominó “identidades fuera del trabajo”: son sujetos cuyos principales referentes de identificación están en otro lugar.

Por eso el sentido doméstico del trabajo sólo puede desplegarse plenamente, sin interferencias o presiones hacia el compromiso, cuando se desarrolla “en la propia casa”, en un espacio en que el sujeto está protegido de las exigencias de coordinación con el “mundo exterior”, como puede ser el seno de una congregación religiosa: en esos espacios comunitarios regidos por una lógica autónoma se puede participar plenamente de un discurso sobre el trabajo como servicio, mientras que *“si yo tuviera que vivir por mí misma sola, sería otra cosa [MN]”*.

El discurso del trabajo como servicio se articula en torno a los principios de la donación y la entrega, lo que conlleva una experiencia de reciprocidad y obligación mutua entre quien da y quien recibe que es la clave del vínculo social. Esa entrega se vincula a la pertenencia a un grupo, dado que el trabajo *“redunda en bien de una comunidad que necesita un servicio [MN]”*, y ésa es la fuente principal de sentido y satisfacción. Éste es un vínculo de carácter totalizador, que implica a la persona íntegra, que se vuelca en el servicio a los demás *“de corazón y cada día [AM]”*, *“como una madre [MN]”*, sin que tenga sentido discriminar la aportación laboral de la personal. De hecho, desde este punto de vista, las c(u)alificaciones laborales se perciben como reduccionistas y ofensivas: *“A mí, en clase, a una que intentó llamarme profesora porque venía de un instituto, le dije: ‘Mi*

nombre es MN, yo soy una persona que tengo mi nombre y mi identidad es ésa. Que luego realizo este trabajo, vale... Pero yo no soy... no soy ésa. Eso es un nombre que tú... [MN]". Desde una perspectiva del trabajo como servicio, lo que se valora es "el talante", un conjunto de cualidades mucho más morales e integrales que las acreditaciones técnicas; porque "un trabajo es muy diferente según como se haga [MN]", así que "miran mucho tu forma de pensar, tu manera de actuar, tu integridad contigo mismo [AM]".

El énfasis en la gratuidad se contrapone al intercambio mercantil, que contamina el carácter esencialmente desinteresado que todo servicio debería tener, "motivando ciertas desavenencias [MN]" cuando "no todo el mundo trabaja por amor al arte [MN]" o cuando "lo que interesa es también la parte mercantil [MN]". Desde la lógica doméstica, en la que las cosas de más valor no tienen precio, "nuestro trabajo no es solamente a nivel de ganar dinero como una empresa cualquiera [MN]", sino que "nuestro trabajo tiene otro fin [MN]". Las justificaciones anti-mercantiles en base a la gratuidad generan un orden jerárquico característico, en el que la entrega desinteresada c(u)alifica la grandeza: de este modo, por ejemplo, entre religiosas y seglares, "es diferente su trabajo que el nuestro [AM]" porque "ellas lo hacen de corazón y cada día [AM]" y, aunque "muchas de las religiosas son profesionales, trabajan sin ánimo de lucro: sin querer nada a cambio [AM]". Además, en una racionalidad también muy doméstica, esa grandeza desinteresada adquiere un carácter ejemplar, de manera que "verlas metidas al cien por cien en esto te anima a hacer más quizá de lo que se te exige [AM]".

Es importante retener el carácter anti-mercantil de las alusiones a la gratuidad o el desinterés, porque la lógica del don no excluye el sentimiento de obligación. Al contrario, la dinámica del servicio o el favor genera un fuerte sentimiento de obligación con el otro, en virtud del cual se instaura una dinámica de "hoy por ti, mañana por mí [MA]". La clave que hace que surja el sentido de reciprocidad que marca la "obligación debida" hacia los otros es el hecho de compartir vínculos de pertenencia, el sentirse miembro de la misma comunidad u organización. El servicio a los propios es obligación; a los ajenos es altruismo. Pero, en cualquier caso, implica que lo material debe pasar a segundo plano y que "no puedes mirar sólo lo tuyo [AM]".

Por otro lado, en el orden doméstico, que es un orden esencialmente asimétrico de diferencias "naturales", esta obligación es diferente en función de la posición en el grupo. De hecho, el mismo término "servicio" implica una dimensión jerárquica que conlleva asimetría y subordinación. Como muestra muy claramente el caso de MA, no es el mismo el servicio que pueden y deben prestar varones o mujeres, mujeres de la alta burguesía o mujeres de clase obrera, niños o adultos, solteros o casados. "Hasta que encuentras tu posición en la vida [AM]" puede ser que tengas que "dar muchas vueltas [AM]" en un mundo en que la legibilidad de las jerarquías cada vez se diluye más, pero no hay duda de que ese lugar existe para cada uno en función de sus particularidades.

Este discurso, pues, requiere y configura entornos que permiten relaciones asimétricas y niveles de responsabilidad diferencial de unos hacia otros: entornos que sean "como una familia, una pequeña familia [MA]", en la cual "dentro de tener cada uno claro nuestro puesto, tenemos una confianza que en una empresa no la puedes tener ni con tu jefe, ni con tu jefa, ni a lo mejor con ciertos empleados [MA]". Las relaciones laborales, pues, se vinculan a la posición y se articulan en torno a la idea de la confianza mutua y la protección de los grandes sobre los pequeños: la dirección "ya sabe que necesitas tener dinero en el banco a principios de mes, para pagar las facturas [MA]" y más cuando "ellas también son amas de casa, así que lo tienen muy claro [MA]".

La confianza mutua, que articula estos espacios -a diferencia de los entornos propiamente industriales donde *“confianza es buena, pero control mejor [JG]”*-, elude la formalización de las relaciones, los mecanismos y los procedimientos. El auténtico servicio no se puede llevar a cabo bajo vigilancia, porque entonces se pervertiría la naturaleza de la obligación que lo anima: se hace *“con total libertad, no hay coacción por parte de nadie [MN]”*. El control industrial se sustituye por el autocontrol, según el cual *“el que quiera trabajar en eso, ya sabe lo que conlleva: trabajas, y de voluntaria al mismo tiempo [AM]”*. Pero esa dedicación extra nunca es impuesta, porque *“la persona sabe distinguir cuándo puede ofrecer su tiempo [MN]”*, de manera que *“voluntariamente, el que pueda lo realiza [MN]”*. Es, de nuevo, una dinámica inscrita en la lógica de la reciprocidad, en la que *“hay un tira y afloja: cuando se puede, se puede y cuando no se puede, no se puede, y no hay nada más. O quizá se valora unas veces por otras [MN]”*. Evidentemente, esa lógica de “obligación voluntaria”, desde principios de equivalencia cívicos o mercantiles, se conceptúa como explotación, porque *“aquí nadie hace las horas que pone el contrato [EF]”*, sino que *“está ese lío de medio voluntario, medio trabajador [RG]”*.

Además, tanto el carácter comunitario de los entornos laborales de tipo doméstico como el rechazo a una formalización que se interpretaría como desconfianza conducen a la desactivación de los dispositivos de regulación de las relaciones laborales acuñados en el marco de la sociedad salarial: es muy probable descubrir, *“cuando firmé el finiquito, que no hay representante sindical [RG]”*. Y es que el lenguaje de los derechos, figura del orden cívico, resulta completamente ajeno al orden doméstico. Y más todavía *“parece que da empacho [RG]”* hablar en esos términos cuando los derechos son los del trabajador frente al capital, categorización dicotómica que quiebra la unidad comunitaria: porque *“yo sé que tengo derecho a muchas cosas. Pero yo sé que esta asociación es como mi casa: yo no puedo ir en contra de mi casa [GP]”*. El resultado de tal dinámica es un entorno en que *“la relación con los trabajadores tiene una calidad, creo yo, superior a las otras organizaciones. Otra cosa son las condiciones de trabajo [RG]”*.

1.1.2.2. La lógica de la asistencia en la contribución ciudadana

El tipo de vínculo que constituye el fundamento de la integración social en lógica doméstica es un vínculo que se establece a partir de relaciones cara a cara, y difícilmente surge a modo de contribuciones impersonales. La propia noción de “ciudadanía”, figura del orden cívico, en la medida en que alude a un ente deliberadamente abstracto, que trasciende la particularidad de lugares o personas concretas, le es radicalmente ajena. La vinculación y la contribución que se realizan mediante el servicio se inscriben necesariamente en un entorno comunitario, “de cara adentro”, y la coordinación de ese entorno con espacios regidos por otras lógicas se delega en el “cabeza de familia”: esto es, en aquella persona o personas que, por poseer en mayor medida los atributos de la grandeza doméstica –sea en términos de clase, de edad, de género o de patrimonio-, está autorizada para representar a “la casa”.

El trabajo, regido por la lógica del don y de la ofrenda, se conceptúa como ayuda a los próximos; nunca como estatuto, derecho o deber impersonal. La obligación para con las personas que *“todos los días tenemos que mirar a la cara [GP]”* exige una respuesta personal, que no admite mediación institucional.

En última instancia, el tipo de espacio social que se articula mediante esta lógica está constituido por pequeñas comunidades que proporcionan a sus integrantes un sentimiento de afiliación y pertenencia, al tiempo que satisfacen sus necesidades inmediatas. Son espacios protectores y protegidos que combaten la desafiliación o la exclusión atrayendo al “necesitado” al interior de los mismos. Porque *“hay que ser sinceros: la sociedad no está preparada para la gente con problemas, para los minusválidos, que, si no es en asociaciones como ésta o similares... [MA]”*.

1.1.2.3. El discurso del servicio en el sector asociativo

El discurso del trabajo como servicio resulta muy afín a un entorno cuyo valor diferencial consiste en la producción de bienes relacionales (Donati, 1997), puesto que el paradigma de referencia cultural-simbólico –si bien no siempre el organizativo– para la producción de este tipo de bienes tiene su origen en las familias y las redes relacionales primarias de carácter doméstico. Los medios simbólicos generalizados de intercambio para la producción de este tipo de bienes, tales como la confianza y la reciprocidad, son tradicionalmente patrimonio de la lógica doméstica, y encuentran en el servicio –tal como lo hemos caracterizado– un referente adecuado.

También el fortalecimiento de los vínculos de reciprocidad que implica el ejercicio del servicio y la ayuda mutua tiene probabilidades de facilitar la articulación del espacio de sociabilidad comunitario que es una asociación. El caso de la asociación Julia Merino, por ejemplo, evidencia el potencial que tiene este discurso laboral para cohesionar una entidad pequeña, de carácter local.

Por el contrario, la concepción del trabajo como servicio tiene una connotación de inscripción en una red de relaciones asimétricas que entra en conflicto con el carácter societario de las entidades asociativas, basadas en un tipo de vínculo voluntario que exige una cierta simetría. Las asociaciones que fundamentan la coordinación de su actividad laboral en este tipo de discurso, pues, tenderán a favorecer la cohesión interna y la calidez de las relaciones en detrimento de la pluralidad y la simetría relacional, o necesitarán establecer dispositivos de compromiso entre la lógica doméstica de la ayuda y el servicio y la lógica más cívica de la representatividad y la participación. Domus Laboris puede ser, en este punto, el ejemplo más claro de cómo un sistema basado en el modelo del servicio doméstico puede anular todo dinamismo asociativo en la entidad.

Además, al discurso del servicio le resulta completamente extraña la relación de prestación en régimen salarial; de modo que, en la medida en que la asociación sea también un establecimiento laboral, se verá forzada a establecer dispositivos de compromiso entre ambas lógicas, la industrial y la doméstica, que permitan funcionar a un grupo de asalariados como si no fueran asalariados. El relato de RG, por ejemplo, sobre su experiencia pasada en Afany y la actual en Llavors da cuenta de las complejidades y los conflictos que entraña este compromiso. Por el contrario, una entidad doméstica mucho más jerárquica que las dos anteriores, como Domus Laboris, elude dichas tensiones acogándose a un modelo patronal clásico.

También, desde una concepción de las asociaciones prestadoras de servicios como agentes de intervención profesional, el énfasis moral e integral en la c(u)alificación del profesional que hace la lógica doméstica tiene probabilidades de ser denunciado como

ilegítimo, como evidencia de falta de profesionalidad y mera “buena voluntad”. La crítica de EF al sector asociativo es significativa a este respecto.

Por su parte, las entidades que conciben el trabajo como servicio denuncian la insuficiencia de los procesos de evaluación a que los somete la Administración para valorar la c(u)alidad de su acción, que no se somete a criterios de eficacia funcional. El relato de MT documenta detalladamente el conflicto entre las concepciones de la evaluación que se vinculan a esta perspectiva y al discurso más funcional del que participa la Administración pública.

1.1.3. El trabajo como acción social y la intervención social como labor

El tercer discurso se articula en torno a la idea del trabajo como acción social, como una actividad con repercusiones públicas que incidan en la vida de las personas y la organización de la sociedad. Así, el trabajo conlleva una dimensión pública que responde a la noción de la corresponsabilidad social, clave en la configuración de la ciudadanía. Por ello el trabajo es mucho más que un medio de vida y va más allá de lo meramente productivo.

Desde este punto de vista, ser ciudadano implica una cierta obligación de restitución social, de tipo genérico e impersonal, para con la sociedad: lo recibido ha de revertir en beneficio de todos. La conciencia ciudadana supone la voluntad de aportar algo y la conciencia de que se tiene algo que aportar a “lo común”.

1.1.3.1. Un discurso de la corresponsabilidad ciudadana

La sociedad “externa”, las necesidades sociales en su conjunto, constituyen un referente esencial para la práctica laboral: el trabajador es alguien que *“piensa en la promoción social y humana [GP]”*, de modo que *“si conseguimos que esa persona pueda mejorar en algo su vida, ésa es la eficacia de nuestro trabajo [EF]”*. Por consiguiente, se requiere que el trabajador sea *“una persona implicada en su trabajo, en el ámbito de lo social, que viviese esto como algo importante... no como un puesto de trabajo, sino como un acto social también que es [EF]”*, y *“que tenga unos valores sociales [EF]”*. La sensibilidad y atención a “lo social” constituye, por tanto, un prerrequisito básico: uno es capaz de desarrollar adecuadamente su trabajo en la medida en que *“me importa, me interesa, me informo, veo lo que pasa, veo lo que hay, veo las carencias que hay, lo que haría falta... [MC]”*.

El referente fundamental del trabajo, sin embargo, es la promoción del interés general y no la satisfacción de intereses privados, de tal manera que se percibe como ilegítimo el que se puedan *“mezclar intereses particulares con intereses generales [JE]”*, porque la finalidad última es *“abordar una serie de problemáticas comunes [JE]”* y *“trabajar el interés común [JE]”*. Por eso se ve *“también ahí mucha contradicción [RG]”* y se considera que el trabajo *“chirría por todos los lados [RG]”* cuando se sospecha que, bajo intención declarada de servir los intereses públicos y las necesidades de los más vulnerables, en realidad se están promoviendo intereses privados, y que *“hemos acabado*

haciendo un trabajo precioso para las empresas, en el sentido de socializar para la empresa, vender las bondades de la empresa [...] y todo lo que significa a nivel ideológico incluso [RG]”.

La labor técnica se funde con la transformación social, de manera que *“el trabajo aquí es una labor de promoción también de barrio [GP]”*; y por eso *“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 [JE]”*. El ejercicio profesional tiene efectos de movilización ciudadana, *“mueve también a la sociedad [EF]”*, como aquel centro que *“va a ser un centre de referència a nivell del moviment de renovació pedagògica [JE]”*. Lejos de constituir una labor técnica aséptica, el trabajo concebido como acción social requiere *“apostar e implicarse realmente, ensuciar las manos y exigir [GP]”*. La dimensión reivindicativa es indisoluble del ejercicio laboral, de modo que se valora como un fracaso cuando *“se pierde mucha capacidad reivindicativa, se pierde mucha capacidad de presión [GP]”*.

Y así, el trabajo conlleva una dimensión importante de concienciación y de actuación política, de modo que, por ejemplo, *“planificar la inserció d’un xicon [JE]”* requiere, como tarea fundamental, *“anar a l’ajuntament, fer una proposta d’inserció, fer una sèrie d’informes, matxacar al tècnic de recursos humans, perdre a lo millor cinc o sis dies de faena a nivell de sensibilització de l’ajuntament... i després, a nivel polític, unes gestions... [JE]”*. Esa dimensión de concienciación es también la que da sentido a la acción en relación con los usuarios, puesto que *“es fundamental el enseñar, el dotar a esos jóvenes que están en la escuela de las herramientas imprescindibles para realizar una participación razonada en su comunidad [JE]”*. Esa dimensión de capacitación ciudadana prima sobre cualquier finalidad formativa o de capacitación estrictamente laboral: y así, quien *“no educa en el conflicto, no educa en el despertar al chaval, no educa en hacerle ver cómo es la realidad, no entiendo qué es lo que está haciendo [GP]”*.

Este discurso, por consiguiente, rechaza la concepción del trabajo como “labor por cuenta ajena”, como mera ejecución. El sujeto tiene –o debe tener– un grado importante de control sobre el proceso global de concepción y ejecución del mismo, así como una conciencia lúcida de sus repercusiones públicas: *“que sabes lo que estás haciendo, y para qué lo estás haciendo, y las consecuencias que va a tener lo que tú vas a hacer [EF]”*. Mediante la iniciativa social responsable, el trabajador *“es un poco quien hace de conciencia del Estado [EF]”*, y puede llegar *“allá donde no llega la Administración [EF]”*. Por tanto, lejos de someterse a directrices ajenas, retener la iniciativa resulta crucial: porque *“nuestra política, nuestra filosofía, es que nosotros queremos hacer determinados programas, y ya nos buscaremos las castañas [...] No es que conseguimos financiación y ponemos el programa [EF]”*. Desde este punto de vista, *“la trampa de la subvención [RG]”* suprime la dimensión fundamental de corresponsabilidad, la capacidad de *“proponer alternativas [RG]”*, con el efecto final de que *“desactiva profundamente [RG]”* a los trabajadores en tanto que actores sociales.

Este discurso requiere ser elaborado y enunciado desde espacios colectivos, donde los esfuerzos y las competencias individuales se coordinen para convertirse en acción colectiva: es ese carácter colectivo de la actuación el que “engrandece” una denuncia particular hasta transformarla en “causa” común y la dota de mayor legitimidad según una lógica cívica (Boltanski, 1984). El “desde dónde” se hace un determinado trabajo, pues, es un elemento clave de valoración, porque hay trabajos que traducen una iniciativa de

construcción ciudadana, y por eso *“una asociación no es un convenio laboral, una asociación no es un trabajo: una asociación es algo más [EF]”*.

Además, la idea cívica de la corresponsabilidad implica un matiz igualitario: la construcción de la sociedad inclusiva se ha de asumir entre todos aquellos que, en su calidad de ciudadanos, son responsables por igual de la dinámica social, sin jerarquías y por encima de divisiones funcionales. Ese tono igualitario supone un reconocimiento por igual a todos los implicados: tanto en el sentido de tener en cuenta sus aportaciones al conjunto – dimensión participativa-, como en el de generar una política laboral igualitaria –salarios, estabilidad-. Es decir, lo que se reconoce no es una posición jerárquica vinculada al nivel profesional o funcional, sino la asunción de la responsabilidad como ciudadano, que es igual para todos. Dado que la legitimidad para la acción social la da la condición de ciudadano, son espacios que deberían buscar la pluralidad de puntos de vista, tener *“muchas entradas y muchas salidas [RG]”*, eludiendo la imposición doctrinal y la jerarquización funcional.

La pluralidad de puntos de vista posibilita que haya *“más gente que pueda ver [RG]”*, la convierte en una organización *“más abierta [RG]”*. Porque este discurso implica una valoración negativa de los entornos laborales que constituyen *“algo massa tancat, sense connexió moltes vegades amb lo que és la realitat [JE]”* en favor de aquellos en *“que està prou desenvolupats temes d’associacionisme, temes vinculats a la política, ja siga local o comarcal [JE]”*, en que el trabajador *“està compromès amb la realitat de la seua localitat i de la seua comarca, i de la seua comunitat autònoma [JE]”*.

1.1.3.2. La participación social como responsabilidad compartida

En suma, el discurso del trabajo como acción social concibe éste fundamentalmente como modo de incidir en el espacio público y de contribuir al interés general.

Es éste un discurso que reacciona contra la disociación entre la esfera política y la esfera productiva, contra la división de funciones y el reparto de todo el espacio social entre el Estado, responsable y garante del interés general, y el mercado, espacio privado que gobierna la actividad productiva. Se reclama que la actividad laboral es acción social y pública, y que la actividad política es labor y tarea común.

Este discurso, pues, cuestiona en última instancia la dicotomía entre lo público y lo privado, así como la dicotomía entre lo particular y lo general, puesto que el espacio público es espacio común donde cada uno debe intervenir desde su particularidad. A la concepción de “lo administrado”, de “la representación” o de la “democracia formal”, se opone la de “la participación”: incidir en la configuración y gestión de aquello de lo cual se forma parte. La articulación del espacio público, integrado por todos los ciudadanos, con las particularidades de cada uno, constituye un trabajo que hay que acometer mediante las acciones y programas que sean necesarios.

De ese modo, la participación y la corresponsabilidad se reflejan en que parte de la labor de los sujetos consiste en su participación en el ámbito asociativo, de modo que se integran las dimensiones laboral y asociativa. Como parte de su responsabilidad, el trabajador ha de incidir en la dinámica asociativa para encaminarla o mantenerla orientada hacia el fomento de la integración social. La responsabilidad social del propio trabajo se ve

mediada por la labor colectiva desde la asociación: no se trata de empeños individuales, sino de una corresponsabilidad colectiva.

1.1.3.3. El discurso de la acción social en el sector asociativo

Éste es seguramente el discurso sobre el trabajo más “representativo” del sector asociativo, en la medida en que éste se suele analizar como expresión de la iniciativa de la sociedad civil. Sin embargo, no es ni mucho menos el discurso más común en nuestros sujetos y entidades. Aunque el trabajo no tiene pretensión de representatividad o exhaustividad alguna, los análisis evidencian cómo el discurso del trabajo como acción social se presenta, en todos los casos, en la forma de compromiso con alguna otra lógica.

Tal vez este discurso, cuando se despliega en el sector asociativo y no desde la administración pública, se encuentra con el problema de diferenciarse la esfera “política”, que se denuncia como regida por la lógica desactivadora de la burocracia omnipotente y carente de la independencia necesaria para velar por el interés común. El análisis de las alegaciones de neutralidad política en Espais Oberts es significativo a este respecto.

Sin embargo, también desde este discurso de impronta más cívica se denuncia la instrumentalización a que la Administración pública somete a las asociaciones, así como la neutralización política que implica la necesidad de compatibilizar la participación y movilización social con la consecución de objetivos funcionales. Las críticas de “desactivación” del sector asociativo formuladas por RG reflejan el difícil compromiso entre la lógica cívica y la industrial en entidades que se proponen como alternativa a la racionalidad administrativa del Estado.

Finalmente, desde este discurso se revela la tensión que existe en el sector asociativo entre intereses particulares e interés general, y muy especialmente la interferencia y la contaminación de intereses mercantiles en el orden cívico, como ya hemos ilustrado más arriba con críticas enunciadas por JE o RG.

1.1.4. El trabajo como vocación y el testimonio como labor

El discurso vocacional, anclado en una lógica inspirada que en las narraciones de nuestros sujetos adopta siempre una forma religiosa, se opone punto por punto a la objetividad y la compartimentalización favorecidas por la lógica industrial: denuncia, pues, los dispositivos de separación y contención del tiempo de trabajo, así como de objetivación del rendimiento, que tan meticulosamente fueron contruidos en el seno del compromiso cívico industrial de las reglamentaciones estrictas y el estatuto salarial.

1.1.4.1. Una lógica de carácter totalizador

En la lógica inspirada, el valor esencial del trabajo es que permite desarrollar la propia vocación, dar respuesta a la inspiración o la llamada recibida: *“creo que parte de esa*

vocación sí la he podido desarrollar aquí, y que todo lo que he hecho me ha servido, y todo lo que he recibido lo he podido dar aquí... que eso es lo más grande [GP]". Las "personas vocacionales [GP]" son, ante todo, personas que "lo tienen claro, que saben por qué están ahí y por qué quieren trabajar [GP]".

La vocación no entiende de tiempos, espacios y compartimentalizaciones, está reñida con ellos: tiene una pretensión totalizadora y se desarrolla "a tiempo pleno, de la mañana a la noche [MN]". Además, se convierte en el eje en torno al cual gira todo. Si el trabajo "yo lo vivo de una forma muy vocacional [GP]", eso implica que "yo quiero trabajar en esto, en la medida de mis posibilidades: cuando esas posibilidades son pocas, siempre he hecho que mi vida girara en torno a que yo pudiera hacer esto [GP]", hasta el punto de que "yo ahora mismo estoy limpiando mierda por la tarde para poder estar aquí por las mañanas, porque yo es aquí donde quiero estar [GP]". La actividad laboral, por tanto, se subordina a esa vocación que excede el ejercicio laboral, y no es esencialmente diferente de cualquier otra acción inspirada por la llamada personal de cada uno: porque la vocación personal y la vocación profesional "van tan unidas las dos que te diría que es una [MN]".

La llamada, pues, reconfigura la vida entera, generando un "proyecto de vida [MT]" sin limitaciones de competencias, ni de tiempos, ni de espacios; y el trabajo no es sino un modo más de concretar esa respuesta. Las competencias personales y profesionales, las experiencias pasadas, las relaciones... no son sino dones recibidos que se ponen a disposición de la misión como herramientas para su desarrollo. Este discurso se opone a las concepciones fragmentadas del trabajo como profesión vinculada a determinadas competencias o credenciales, así como a aquellas que desvinculan lo laboral del resto de la vida de la persona, que queda reducida al entorno de lo privado. Ambos tipos de concepciones significan desde este punto de vista la fragmentación de la vocación y del propio sujeto. Porque "el tema de crear es un concepto clave: crear artísticamente, crear relaciones, crear un libro, crear... ahí hay mucho, y se concreta en muchas cosas [RG]". Pero "todo es una misma cosa, todas esas cosas parciales [RG]".

Igualmente, la entrega comprometida se sitúa por encima de cualquier tipo de reglamento que regule la actividad o implique prácticas de control sobre el propio trabajo. Al contrario, el compromiso con la misión conlleva una ética que implica la autorregulación de la propia labor en función de las convicciones inspiradas, que siempre se situarán por encima de las normas que acaban por convertirse en barreras para el seguimiento.

La experiencia de la vocación tiene un componente importante de "exterioridad": es algo que no nace de uno, sino que le es reclamado. Como mínimo en el discurso inspirado de tradición cristiana, ese carácter de respuesta resulta clave: "yo siento una llamada de la Iglesia, y entonces a eso es a lo que digo que sí por vocación [GP]", ya que, "desde el punto de vista religioso, piensas que Dios en cada momento va suscitando a aquellas personas que necesita para que lleven adelante su obra: porque no es nuestra, es suya [MN]".

Ese carácter de exterioridad introduce un elemento crucial de imprevisibilidad. La fidelidad a la vocación, lejos de conducir a la estabilidad, excluye toda planificación, porque "cuando entras, ya sabes que no es para hacer una cosa solamente, sino para lo que en cualquier momento te necesiten [MN]": la respuesta a la llamada interior implica una disposición a "desprenderme de lo que ahora tengo y seguir mi camino en lo que ahora me viene [MN]", por más que eso "me va a costar [MN]". De este modo, el sujeto

inspirado vive en un estado de desinstalación permanente, que excluye el cálculo de futuro: cuando la tarea actual acabe, *“la cazadora con la que vine la tengo ahí: cogeré, me pondré la cazadora y me marcharé [GP]”*. La precariedad no sólo se acepta, sino que se valora positivamente, porque *“esa inestabilidad me permite realizar mi trabajo de una forma más comprometida: es decir, estoy por lo que estoy, no estoy por ganar dinero [GP]”*. Las garantías y regulaciones laborales, en última instancia, podrían convertirse en limitaciones para la entrega. Desde esa perspectiva, se vive como *“tentación [RG]”* la inclinación a asentarse en una *“posición en la vida [AM]”*, que puede traducirse, por ejemplo, en la expectativa de *“encontrar un trabajo de cierta estabilidad en lo que sea [RG]”*; no en aquello a lo que uno está llamado y que hace que el trabajo *“tenga un sentido [RG]”*, sino *“en lo que sea”* que permita liberarse de una situación de permanente provisionalidad.

La lógica inspirada es, en principio, lógica de “free-lancers”: la revelación es personal e intransferible, pertenece al ámbito de la intimidad y la radical subjetividad de cada individuo. No admite inculcación ni socialización posible, sino que la experiencia es *“que la fe me la han regalado: a mí no me la ha dado un cura, ni una monja [GP]”*. Por eso la transmisión de la lógica inspirada sólo puede operar *“por contagio [MT]”* a partir del testimonio de los propios sujetos inspirados: *“en la medida en que nuestro talante pueda ser ése, podemos suscitar también un tipo de relaciones en el propio equipo [MT]”*.

1.1.4.2. El testimonio como labor

Para el sujeto inspirado, cualquiera de sus acciones –y el trabajo entre ellas, puesto que en nada esencial se diferencia del resto– tiene ante todo un carácter inherentemente comunicativo y significativo. Sus actos son –o deberían ser– gesto y signo de una realidad que trasciende la estricta materialidad de las tareas que acomete.

Por un lado, su trabajo es medio de autoexpresión: mediante sus actos se manifiesta y se evidencia su ser más íntimo y auténtico, aquello que él verdaderamente es, a pesar de las apariencias y a través de las contingencias situacionales. La actuación del trabajador inspirado transmite *“un mensaje [MN]”* porque *“en mi trato con las personas se nota los valores que yo tengo [MN]”*, aunque *“no lo exprese de palabra, porque yo en clase no me voy a poner a hablar de religión [MN]”*. De ahí también la importancia otorgada a la coherencia, que no es en su caso sometimiento a las expectativas ajenas, sino fidelidad a sí mismo y a su llamada interior, condición para la realización de su *“sueño de vida [RG]”*. Porque *“todos sabemos cuál es nuestro sueño de vida [...] Y, dentro de ese sueño de vida, una de las cosas sería vivir como pensamos [RG]”*.

Por otra parte, sus acciones simbolizan y actualizan, de algún modo, la inspiración que ha recibido: mediante ellas manifiesta ante los ojos de los profanos la revelación que sólo para los iluminados es visible, atestiguando su veracidad y dotándola de una realidad que trasciende su convicción subjetiva. Sus acciones son, *“sobre todo, signos de unas relaciones distintas [MT]”* que se convierten en *“instrumento para poder construir una sociedad distinta [MT]”*. Por eso los actos del sujeto inspirado tienen un carácter inherentemente testimonial y creativo: se instituyen en prueba de la verdad de la revelación, permiten *“ver en la realidad que es posible [MT]”*; y, al hacerlo, engendran una nueva realidad, antes invisible.

Podríamos decir, pues, que para el sujeto inspirado el valor de su trabajo radica esencialmente en su carácter significativo: su trabajo vale en la medida en que señala a esa otra realidad, la realidad revelada que conforma de modo fundamental su subjetividad, que es realidad potencial hasta que cobra existencia precisamente por medio de sus actos.

1.1.4.3. El discurso de la vocación en el sector asociativo

El discurso inspirado prende con facilidad y circula con comodidad por el campo volátil y poco institucionalizado de las entidades asociativas. Es el único de los discursos analizados que es capaz de hacer de la precariedad y la fragilidad virtud, y eso le otorga un potencial grande para mantenerse sin conflictos y sin contradicciones ante la situación inestable e incluso convulsa de muchas entidades. La filosofía con que GP relata y afronta las insuficiencias y las tensiones internas de Llavors, interpretándolas incluso como evidencia de la efervescencia del “espíritu” que anima a los integrantes de la asociación, sería incomprensible si el propio GP no participara de una lógica esencialmente inspirada.

Por el mismo motivo, el discurso inspirado se lleva bien con el carácter contingente de las acciones, los vínculos o los encuentros que favorece el entorno asociativo, o con la aparente humildad de sus logros. Ni la duración ni la envergadura son criterios de grandeza en lógica inspirada, que las desestima en favor de la intensidad y el sentido.

El patente desprecio de los criterios de valoración “mundanos” que caracteriza al discurso inspirado le dota también de una cualidad muy atractiva para un ámbito en que la creación de alternativas y la contestación de los poderes establecidos –económicos, políticos- son horizontes deseables. No en vano el sector asociativo se nutre en gran medida de elementos de la “crítica artista” (Boltanski y Chiapello, 2002) al orden cívico-industrial, que reclamaban la recuperación de la autenticidad, la humanidad y la libertad frente a la maquinaria administrativa del Estado y la opresión mercantil del mercado. Al postular como principio de equivalencia una inspiración que escapa a las jerarquías y los ordenamientos visibles en el “mundo real”, el discurso inspirado adquiere una cualidad utópica en su sentido más literal. Además, la pasión que alienta al sujeto vocacional es objeto de admiración y discurso funcional a la movilización social que se pretende.

Sin embargo, ni el discurso inspirado de nuestros sujetos tiene un carácter artístico o bohemio, ni las entidades de las cuales nos ocupamos son entidades esencialmente reivindicativas.

El discurso inspirado sobre el trabajo que hemos hallado es un discurso de impronta religiosa, anclado en la noción de vocación y fusionado en casi todos los casos –con la sola excepción de los rasgos inspirados de la narración de RG- con un discurso doméstico de la fraternidad y la reciprocidad gratuita. El énfasis inspirado favorece la disolución de los límites domésticos en que se generan las dinámicas de donación, como es patente en la narración de GP. Pero la integralidad y el carácter totalizador de la vocación encuentran dificultades para desarrollarse en ámbitos, como las asociaciones, que son en realidad espacios de socialidad secundaria y no primaria, que se asientan sobre vínculos de pertenencia más plurales, pero también más fragmentarios o parciales, que los espacios proxémicos (Cucó, 2004; Lavelle, 1997). A menos, claro está, que se trate de una asociación de “iluminados”, movidos todos ellos por idéntica vocación totalizadora; pero entonces, como muestran con claridad los casos de Afany o de la Julia Merino, el compromiso

doméstico-inspirado resultante conduce a marcar una diferencia insalvable entre los inspirados y el resto.

Por otro lado, nuestras entidades son asociaciones de prestación de servicios, en las que el potencial simbólico del discurso inspirado resulta menos crucial y, en cambio, su rechazo de la institucionalización puede entrar en conflicto más fácilmente con sus objetivos funcionales. De nuevo aquí Llavors es un buen ejemplo de una asociación creativa, llena de iniciativas, que, sin embargo, no es capaz de lograr el grado de articulación suficiente para que sus trabajadores lleven a cabo una auténtica labor de equipo. Un “free-lance” como GP se encuentra en ella como pez en el agua; un sujeto mucho más afín a los procedimientos reglados y las seguridades del orden industrial, como RG, se siente desprotegido; y, entre tanto, la acción de Llavors de cara a sus destinatarios no suma al trabajo que cada uno de sus educadores es capaz de desarrollar por su cuenta.

1.1.5. El sentido del trabajo en el sector asociativo: hacia una lógica emergente

En un contexto de crisis del estatuto salarial, en que las empresas afrontan el problema de desarrollar nuevos modelos de organización compatibles con el desarrollo de las sociedades democráticas, ¿tienen las asociaciones capacidad de generar nuevos principios y significados que movilicen el compromiso de los individuos con su trabajo? A esta pregunta, planteada por Sainsaulieu (1997b), trata de responder parcialmente la identificación y análisis de los discursos sobre el trabajo hallados en las entidades.

1.1.5.1. La pluralidad de las lógicas de equivalencia

Lo primero, y más obvio, que cabe concluir a partir de nuestro análisis es que en el sector asociativo coexisten diversas lógicas de justificación en relación a la actividad laboral. La pluralidad de lógicas, desde luego, caracteriza al sector asociativo en su conjunto, pero también la dinámica interna de muchas de las entidades.

El análisis de las seis entidades que constituye la parte central de este trabajo evidencia con claridad la diversidad de lógicas de equivalencia que fundamentan la actividad laboral en entidades diferentes. El modelo doméstico que articula el funcionamiento de *Domus Laboris*, por ejemplo, no tiene prácticamente nada en común con el modelo de negociación profesional, formalizado en dispositivos de carácter cívico, que han construido los integrantes de *Espais Oberts*. Esta disparidad en las lógicas institucionales dominantes plantea una dificultad importante para la coordinación de acciones y programas entre diversas entidades del sector asociativo. El escaso grado de funcionamiento en red que hemos hallado en nuestro análisis, así como las denuncias de “capillismo” en el funcionamiento de las entidades del Tercer Sector (“*Aquí cada asociación va a la suya, aquí nadie se coordina con nada: cada uno tiene su postura, su ideología; y si no eres muy amigo, muy amigo, muy amigo, no colaboras con éste [RG]*”), deben interpretarse al menos en parte en este contexto: un cierto grado de afinidad o compromiso entre lógicas institucionales diferentes es necesario para la acción conjunta de varias entidades y, dada la pluralidad de lógicas existente, esa coordinación requiere gran esfuerzo.

Pero también en el interior de las propias asociaciones coexisten lógicas de justificación diversas en relación al trabajo, como evidencia claramente el conflicto y el proceso de reorganización institucional de Afany; las tensiones entre la base asociativa, la dirección y el cuerpo técnico en APRODIPMA; o el estado de perpetua incandescencia en que se diría que ha vivido Llavors desde que fue creada.

Sin embargo, precisamente en asociaciones que operan como establecimientos laborales, el acuerdo en torno a los principios de equivalencia que han de regir el trabajo resulta especialmente crucial, por dos motivos:

- (i) La razón de ser de las asociaciones, lo que las c(u)alifica como tales, es el proceso de conversión de los esfuerzos y las aptitudes individuales en acción colectiva (Laville, 1997); por consiguiente, establecer las condiciones que posibiliten una acción coordinada es un objetivo fundamental.
- (ii) En el tipo de tareas y servicios que estas asociaciones desarrollan, el grado de formalización de procedimientos y sistemas es muy escaso, hasta el punto de que lo que en una empresa de producción de bienes designaríamos como “análisis sociotécnico” aquí se reduce realmente a un análisis de la interacción de diversas “culturas socioprofesionales” (Laville y Sainsaulieu, 1997); así pues, la interacción entre las lógicas por las que se rige el funcionamiento laboral de sus integrantes es crucial para la dinámica “productiva” de la entidad.

De este modo, siendo organizaciones con gran pluralidad interna de lógicas de equivalencia en relación al trabajo, sin embargo están más presionadas para reducir o coordinar esa diversidad de “culturas laborales” que otras organizaciones en que la exigencia de coordinación es menor o está inscrita en mayor medida en dispositivos y regulaciones. El análisis de los seis casos que presentamos permite ver también cómo las diversas entidades gestionan de formas diferentes la tensión que genera su pluralidad interna. Al menos cabría señalar tres estrategias distintas para resolver esa tensión. Todas ellas implican, asimismo, bases diferentes para el compromiso del trabajador con su trabajo y con la organización.

La primera se corresponde con el modelo de gestión de Domus Laboris y, en medida algo menor, de la asociación Julia Merino. Ambas son entidades que podríamos calificar de “pseudoasociaciones”: ambas funcionan según un esquema de corte patronal muy doméstico, de modo que sólo formalmente se pueden considerar asociaciones. Las categorías relevantes de sujetos en estas entidades no son “trabajadores” frente a “voluntarios”, ni “trabajadores” frente a “socios”, categorizaciones que revelarían un funcionamiento organizacional diferente: la división crucial en ellas se establece entre los promotores de la asociación, que constituyen en ambos casos su cúpula directiva, y el resto de sujetos, sean éstos trabajadores asalariados o colaboradores voluntarios, socios o no. La lógica de equivalencia laboral en estas entidades está determinada por la de sus promotores, que se aseguran la cohesión interna mediante la selección de trabajadores afines a la “cultura laboral” dominante. En Domus Laboris, la adscripción a un modelo más jerárquico implica la limitación de la responsabilidad del trabajador, que recae sobre las “grandes” de la asociación. La asociación Julia Merino, por su parte, revela una dinámica más compleja de la responsabilidad y el compromiso. En la Julia Merino no hay una segregación ni una clara división funcional entre promotoras y colaboradores, pero tampoco se da una

identidad entre ellos: esta asociación fomenta un sentido de comunidad que implica diferentes niveles de pertenencia, de manera que los “grandes” de la comunidad dirigen a los que “solo” son profesionales; en este caso la clave de la responsabilidad es el esfuerzo por la tarea común, difuminando las barreras entre la entrega personal y el trabajo, potenciando la implicación a través de medios informales, y planteando la disponibilidad en términos de ofrenda.

La segunda estrategia, que podríamos calificar de “empresarial”, es la que se aprecia en APRODIPMA. En esta entidad hay una segregación importante entre la base asociativa y el cuerpo técnico, y la dirección de la entidad ejerce las funciones de mediación. Los técnicos cuentan con amplia autonomía para operar en función de sus criterios por lo que respecta a la realización del trabajo, y se les evalúa fundamentalmente en función de sus resultados. Esto supone una desagregación en la entidad y la “no afiliación” del profesional, que actúa con iniciativa técnica, a modo de “free-lance”. En ese sentido la responsabilidad individual se asienta sobre la necesidad de incrementar el propio capital humano y relacional como profesional, lo que incluye tanto el aprendizaje como el establecimiento de contactos. Es decir se basa en un interés personal.

Espais Oberts constituye un ejemplo paradigmático de la tercera estrategia, que requiere la inversión de gran cantidad de tiempo y esfuerzo en la construcción de una lógica de equivalencia compartida. Los integrantes de Espais Oberts participan de una cultura profesional común, generada a lo largo del tiempo en base a la continua negociación e intercambio de puntos de vista entre todos, puesto que en Espais se funden vida profesional y vida asociativa mediante la estrecha identificación de ambas categorías. La experiencia de la igualdad es esencial a la hora de sentirse parte de Espais. Todos son responsables por igual del trabajo, todos son igualmente importantes para la organización. El ser así valorado se traduce para los integrantes en una autoexigencia de implicación: se es responsable porque se es trabajador, porque se es profesional, porque se es parte de la entidad.

Las dos entidades que no se reflejan en ninguna de estas tres estrategias, Afany y Llavors, son precisamente las que evidencian con más claridad la dificultad de coordinar lógicas de equivalencia distintas en el seno de una misma entidad. Llavors, una entidad cuyo origen inspirado la lleva a optar por un grado de institucionalización débil, es capaz de albergar lógicas muy dispares –que responden a una concepción plural del carácter de su actuación- a costa de un elevado grado de conflictividad interna y de un cierto grado de individualismo en la acción de sus integrantes. Afany, por su parte, revela de modo ejemplar la dificultad de coordinar dos principios de equivalencia en principio no tan dispares –o que no lo son en el discurso de sus propios miembros-, como son la fraternidad de cuño doméstico-inspirado y la solidaridad cívica.

1.1.5.2. La erosión de las dicotomías

El análisis también evidencia la presencia de cuatro discursos dominantes sobre el trabajo en los formadores, que se han descrito más arriba. De un modo u otro, y con énfasis diferentes, estos cuatro discursos sobre el trabajo tienden a diluir las dicotomías que fundamentaban la (u)alificación del estatuto salarial, deslegitimándolo como sistema de equivalencia articulador del espacio público.

Las diferencias y barreras entre la vida privada y el trabajo pierden sentido en los discursos del servicio y de la vocación. La diferenciación entre c(u)alificación personal y c(u)alificación profesional o técnica sufre una erosión similar y paralela en ambos discursos, al igual que –por mecanismos diferentes– en el discurso profesional de las competencias individuales. Como consecuencia de esta erosión de la dicotomía entre las c(u)alidades personales y las c(u)alidades laborales, la noción de “talante” del trabajador emerge como fuente de legitimación para el ejercicio que desplaza a las c(u)alificaciones técnicas, operando una revalorización productiva de las características personales que resulta impensable e inadmisibile en el marco de la lógica estatutaria.

Se evidencia también, vinculada al proceso de producción de bienes relacionales y servicios de proximidad, una erosión de la diferencia entre proceso y producto que pone en cuestión la lógica objetivista de corte industrial: el valor del producto se vincula más bien a cualidades subjetivas que a resultados mensurables, inutilizando los dispositivos de evaluación objetivadores del orden industrial. La gratuidad se convierte, en la prestación de este tipo de servicios, en condición de posibilidad para la eficacia y el valor de los mismos.

De este modo, se va dibujando un panorama en que las barreras entre vida privada y trabajo, entre actividad productiva y actividad improductiva, entre acción estratégica y opción desinteresada, pierden sentido progresivamente. Una nueva lógica que rechaza las dicotomías –entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo personal y lo laboral, entre bien y servicio, entre lo productivo-mercantil y lo gratuito– va sustituyendo y reemplazando a la meticulosa compartimentalización del modelo industrial.

En este sentido, Boltanski y Chiapello (2002) han descrito la aparición de un nuevo principio de equivalencia para el trabajo en la empresa contemporánea, que sustituye el principio de eficacia por el principio de actividad, y que ha de entenderse en el marco de una lógica conexionista emergente.

1.1.5.3. El trabajo como actividad y la mediación como labor

Este discurso vincula el sentido del trabajo a la dinamización y puesta en juego – desde la iniciativa y la autonomía creativa– de ideas, competencias, contactos... que generen actividad y que contribuyan al crecimiento de la empleabilidad del sujeto. Esa es la clave de su contribución ciudadana: una actividad que se articula en torno a proyectos que responden a necesidades y condiciones sociales emergentes.

Desde este punto de vista, el trabajo no consiste tanto en ejecutar los proyectos, sino en orientarlos y hacerlos viables, activando aquellos recursos cuyo potencial los hace adecuados para cada proyecto –trabajadores asalariados, voluntarios, expertos externos a la entidad, contactos en el mundo de la empresa o en el tejido local, etc–. El promover, innovar, iniciar, vincular, poner en marcha, contactar, “hacer multiplicando”... son claves del buen hacer desde esta perspectiva. De ahí que este discurso se adecue mejor a los planteamientos acerca de la promoción de la iniciativa ciudadana, y menos a los discursos centrados en el trabajo como producción.

El sentido del trabajo es individual, así como las relaciones laborales –la negociación colectiva y los regímenes estatutarios suponen desde este punto de vista una barrera– y las

garantías basadas en el propio capital. Además no admite limitaciones entre la actividad productiva y no productiva: toda actividad es trabajo.

Ese planteamiento individualizado implica una fragmentación de los sujetos sociales colectivos que surgen en torno a la actividad productiva, que se sustituyen por los agentes vinculados temporalmente a cada proyecto. Porque la configuración del “proyecto” añade al trabajo el carácter temporal e interpersonal: todo proyecto tiene un principio y un final, y requiere de la interconexión de sujetos y recursos. Es decir, no puede ser individual, sino que requiere la articulación de los “bienes relacionales” (Donati, 1997) que configuran una sociabilidad reticular. Ésta es una de los resultados de la activación de la iniciativa social en la articulación de proyectos.

Esa labor de poner en juego competencias y contactos es la clave que permite el desarrollo de la propia empleabilidad, que en última instancia es lo que actúa como garantía de seguridad que permite afrontar la movilidad como oportunidad de vinculación a proyectos más interesantes y no como riesgo. El desarrollo de un capital personal –recursos técnicos, habilidades, relaciones- polivalente requiere una disponibilidad y dedicación que a menudo requiere una implicación más allá de lo contractual.

El funcionamiento por proyectos implica una responsabilización del trabajador sobre el mantenimiento del propio puesto de trabajo: forma parte de sus tareas crear las condiciones que permitan generar proyectos que den continuidad a su trabajo. Para ello ha de poner en juego el propio capital de competencias y relaciones. El resultado de esta dinámica es una fuerte autoexigencia, más allá de la barrera público-privado y de las condiciones contractuales y garantías o regulaciones legales.

Frente a la especialización como acumulación de saberes específicos y como “capital profesional”, esta concepción del trabajo enfatiza el valor de la polivalencia y del capital personal, que incluye cuestiones relativas al talante personal y a las experiencias no laborales. Es decir, implica un enfoque más integral de las competencias, que permite aprovechar cualquier aportación potencialmente enriquecedora para los proyectos, así como una mejor adaptación a las condiciones de movilidad y de flexibilidad.

Por otro lado, la importancia de los contactos se debe a la conciencia de que la clave para vincularse a proyectos de mayor calado no es tanto el nivel de conocimientos, cuanto el establecimiento de relaciones que permitan ir “más allá” del propio espacio, permitiendo abrir la red de contactos en función de su utilidad para el desarrollo de los proyectos, de acuerdo con el modelo de afinidades (Sainsaulieu, 1997). En ese sentido se hace más importante la labor de mediación que la de instrucción.

En definitiva, la adaptación a los entornos flexibles supone una apertura al cambio y a la movilidad -aprovechar oportunidades y asumir riesgos- que exige evitar aferrarse a los elementos que actúan como anclaje vital del individuo. En ese sentido la existencia de convicciones fuertes que limiten la disponibilidad, el arraigo local o las ataduras relacionales son factores que desde esta perspectiva se consideran barreras para el éxito. Igualmente, las jerarquías rígidas, los procedimientos estándar y los intereses particulares planteados como inalterables se convierten en barreras frente a la flexibilidad que requiere la implicación en el desarrollo de proyectos.

La mediación aparece como labor fundamental en este discurso, y como eje articulador de la ciudadanía y el espacio público –que, precisamente en virtud de esa labor de mediación, no admite ya diferenciación estricta del espacio privado-: la principal

aportación a la dinámica social y a la “cohesión flexible”-propia del funcionamiento en red de la sociedad consiste en la habilidad para reunir y conectar adecuadamente a personas, organizaciones y recursos, articulándolos en función de sus potencialidades de cara a los proyectos que haya que ir afrontando. Se trata de una “labor de ensamblaje” y de generación de vínculos que forma parte esencial del trabajo.

Esa labor de mediación, dinamización y ensamblaje en torno a cada proyecto es la clave del ejercicio laboral, pero también de una nueva concepción de la ciudadanía que se distancia tanto de los modelos comunitaristas de impronta doméstica como de las concepciones holistas vinculadas al Estado (véase Donati, 1999, y su noción de “ciudadanía societaria”).

1.1.5.4. El discurso del trabajo como actividad en el sector asociativo

Si bien el entorno asociativo refleja el tipo de realidad flexible propia del mundo por proyectos, no hemos encontrado entre los educadores de los PGS un discurso puramente conexionista, aunque sí claves que se sitúan entre éste orden y lo industrial avanzado, por un lado, y lo cívico, por otro. El caso de JE en APRODIPMA, así como el de Espais Oberts, son significativos a este respecto. Por otra parte, el análisis de todas las entidades revela cómo éstas buscan establecer compromisos entre su lógica institucional dominante y la lógica por proyectos que se les impone desde la Administración. En definitiva, esta lógica parece representar un orden emergente, que se genera desde los desplazamientos de órdenes anteriores.

El discurso del trabajo como actividad parece especialmente relevante para comprender la dinámica laboral en asociaciones cuya actividad se desarrolla básicamente a través de programas subvencionados, temporalmente acotados y que requieren en cada ocasión definir un proyecto, con sus objetivos, recursos humanos y materiales y destinatarios.

Sin embargo, aunque la dinámica formal sea la descrita, las entidades recurren a estrategias diversas para reconducirla hacia prácticas más acordes con sus inercias y lógicas de justificación, que a menudo no coinciden más que parcialmente con esta lógica emergente. Por ello los discursos anteriores acerca del trabajo persisten con fuerza, en ocasiones como defensa ante una dinámica flexible que se considera como un riesgo. En ese sentido, encontramos prácticas que responden a las necesidades de generar garantías de estabilidad en el trabajo, o que implican la configuración de espacios laborales protegidos desde lo comunitario.

Por ejemplo, algunas entidades buscan generar garantías de estabilidad vinculadas a potenciar modos alternativos de financiación, sean ajenos a la Administración pública o sea negociando con ésta modalidades de mayor duración y autonomía que las subvenciones, como son los conciertos. Lo mismo podríamos decir acerca de los esfuerzos para articular una regulación laboral más formalizada para las entidades no lucrativas de acción social – un convenio laboral propio- y de generar redes o entidades de orden superior –federaciones, por ejemplo- que permitan un diálogo colectivo más formalizado, sea entre las entidades y sus trabajadores o entre éstas y la Administración –es el caso de una asociación que aglutina a las entidades sin ánimo de lucro titulares de los centros de día para menores en la Comunidad Valenciana-. Igualmente encontramos prácticas vinculadas a las dinámicas de

comunitarización, en el sentido de que hay entidades que se repliegan sobre sí mismas y que funcionan gracias a fuentes propias de financiación –o vinculadas a instituciones afines- que generan relaciones entre las entidades vinculadas a determinadas instituciones – por ejemplo religiosas-, lo que les permite asumir en un espacio propio una cierta dinámica de flexibilidad.

Esta necesidad de garantías –al igual que de fortalecimiento de los sentidos del trabajo- por parte de los trabajadores de las asociaciones se vincula a la fuerte incidencia de la precariedad laboral en este ámbito, tal como comentamos en el primer capítulo –ver a ese respecto los trabajos de Zurdo (2003)-. Se trata de un sector muy vinculado al funcionamiento por subvenciones, en que la lógica emergente de los proyectos está presente, aunque no se haya consolidado como lógica dominante –como muestra la variedad de discursos-, y en que las garantías que permiten afrontar la inestabilidad se apoyan en justificaciones y dinámicas muy diversas, pero que difícilmente se adecuan bien a ese funcionamiento conexionista.

Las claves más costosas de asumir de este funcionamiento flexible se refieren a la incertidumbre que aflora de la inestabilidad, que genera frustración en la medida en que convierte al sujeto en un buscador permanente de empleo. Mientras que esto supone una oportunidad para los trabajadores altamente empleables, a los de baja empleabilidad –pocos contactos, especialización poco polivalente, vinculación a tareas locales...- les conduce a situaciones de vulnerabilidad.

Frente a este riesgo, algunos trabajadores reclaman la estabilidad como clave de bienestar y seguridad, bien a través de garantías contractuales y estatutarias –valoradas como rigideces en el conexionismo-, bien como fruto de un vínculo de confianza doméstico. En cambio otros trabajadores viven esa flexibilidad como oportunidad o como inversión, o no hacen de ella un problema, como ocurre con los trabajadores orientados a una misión inspirada.

En definitiva, los perdedores de este panorama son los trabajadores cuyas condiciones laborales no les permiten adaptarse a las dinámicas de flexibilidad y que no encuentran una dinámica alternativa que suponga para ellos una garantía de seguridad o que les permita generar un discurso alternativo que dé sentido a su trabajo. Estos trabajadores experimentan una erosión de las bases de su compromiso laboral y una fragilización de su posición de integración social. En ese sentido, los discursos nos muestran al menos dos subproductos del conexionismo: los que no se adaptan a la movilidad y no consiguen insertarse en la red y los que se estabilizan en nichos protegidos y dependientes, cuya labor es aprovechada por otros para el desarrollo de su empleabilidad. Ambas dinámicas –de exclusión y explotación- vienen reforzadas por la individualización y la mercantilización de las relaciones laborales y el descrédito de las garantías laborales en el mundo conexionista.

El primero se refiere a los casos de movilidad errática y de integración descalificante (Paugam, 2000, 2001) de quienes no consiguen una estabilidad, ni viven el trabajo como satisfactorio. Es la precarización del trabajo, tanto en lo que se refiere a su inestabilidad como a la falta de sentido y autorrealización, analizada por Sennett (2000) en términos de “corrosión del carácter”.

Estos trabajadores participan solo en la dinámica secundaria del mercado laboral, marcada por la temporalidad y la descualificación, trazando un itinerario errático e intermitente cuya incoherencia, en todo caso, les puede dotar de una cierta polivalencia, siempre para moverse en ámbitos de poca cualificación. La falta de oportunidades para

poner en juego las propias competencias y la falta de vínculos de apoyo para afrontar la vulnerabilidad son las dos claves que convierten esta situación en un proceso de progresiva desintegración, que puede conducir directamente a las situaciones que Castel (1997) califica como de exclusión o desafiliación. Son los supernumerarios, los que no cuentan, especialmente en la medida en que su aportación en ese mercado secundario es prescindible, ya que otros pueden ocupar su lugar. El caso de AX resulta expresivo de este tipo de situación.

El segundo se refiere a los casos de inserción laboral en espacios protegidos o de velocidad lenta (Castel, 1997) que se rigen –“ad intra”- por lógicas domésticas, que dotan de sentido y a veces de estabilidad, pero manteniendo al trabajador en un espacio social segregado, que sitúa a los trabajadores en condiciones de dependencia y, en última instancia de “semiciudadanía”: es un vínculo ajeno el que les permite participar en la dinámica social, de la que, en definitiva, están excluidos aunque “incorporados” en función de esa conexión ajena. El caso de MA ejemplifica esta situación.

En la sociedad conexionista, la explotación implica la existencia de dos situaciones (Boltanski y Chiapello, 2002). Los que se mueven por la red, desarrollando su capital personal y relacional, requieren apoyarse en la labor de aquellos –“desconectados”- que permanecen vinculados a “nichos laborales” dependientes y precarios, sin que su trabajo conlleve una mayor empleabilidad, ya que los contactos y réditos de los proyectos son para los que se conectan y se mueven. Esto equivale a situarlos en condiciones de vulnerabilidad en el momento en que el ámbito en el que trabajan deja de ser de interés para el desarrollo de proyectos. Por eso, para ellos, dada su escasa empleabilidad, la movilidad equivale a la inseguridad. De ese modo, la posibilidad de progresar está solo en manos de los primeros, a costa de los esfuerzos de los segundos, cuyo trabajo, además, a menudo supone una intensificación de tareas, justificada desde diferentes lógicas –por ejemplo el servicio comunitario-. En estos casos, el desarrollo de la “empleabilidad” no aparece como una justificación válida para ello, ya que la dinámica laboral consiste básicamente en cumplir con el trabajo para que el empleador quede satisfecho y siga contando con él –o vuelva a hacerlo cuando lo necesite-.

Este tipo de dinámicas surge en la medida en que se genera una dependencia de los liderazgos que dinamizan los proyectos de las asociaciones. La explotación conexionista de los “trabajadores de base” –por oposición a los que se mueven por la red- ocurre, en primer lugar, en la medida en que las organizaciones no asumen un funcionamiento interno participativo, sino jerárquico, de carácter doméstico. Y, en segundo lugar, en la medida en que mantienen la dinámica relacional en el interior de la organización, quedando las relaciones con otros espacios –otras asociaciones, instancias de la administración, instituciones formativas, como las universidades, sindicatos, empresas, etc.- en manos de los líderes o los trabajadores que asumen la faceta pública –en red- de los proyectos. Esos espacios, como puede verse claramente en el análisis de Domus Laboris, sobreviven en un entorno flexible gracias a su funcionalidad para actuar como espacios “de velocidad lenta” adecuados para acoger a colectivos vulnerables –“de pequeños”- incapaces de integrarse en una dinámica sociolaboral normalizada –por ejemplo, para trabajar manteniendo el ritmo productivo exigido por el mercado-, aunque ésta se sitúe en el mercado secundario de trabajo. Pero esa supervivencia requiere también que las cúpulas de esas organizaciones asuman la dimensión pública de su labor, promoviendo redes de apoyo de gente afín al entorno doméstico, incorporándolos –con limitaciones- al proyecto desarrollado. Esto da lugar al fortalecimiento de determinados modelos de entidades sin ánimo de lucro basados

en la idea del patronazgo, como es el caso de las fundaciones vinculadas a entidades religiosas.

1.2. La educación para la inserción

Lo primero que llama la atención al abordar el análisis de los discursos sobre la educación de los cuales participan los sujetos es el marcado carácter doméstico de todos ellos: cuando de la acción hacia los destinatarios se trata, cualquiera de las lógicas de justificación antes identificadas se “aloja” en el marco de una lógica doméstica que hace de las nociones esenciales en que se anclan dichos discursos dispositivos en sí de compromiso.

Esta preeminencia de la lógica doméstica es reveladora de (i) el reconocimiento por parte de los entrevistados de una asimetría “natural” entre ellos y los destinatarios, en virtud de la cual están c(u)alificados para ejercer su trabajo docente; y (ii) la concepción de su labor como una labor de socialización integral, al modo de la que se realiza en un entorno familiar, que precede y excede a lo que se contemplan como objetivos más puntuales, tales como la formación técnica, la conciencia ciudadana o el descubrimiento vocacional: cualquiera de ellos requiere, para poder siquiera plantearse, un trabajo más básico de conformación del carácter –los hábitos, las disposiciones- que sólo puede desarrollarse en contextos de socialidad primarios.

1.2.1. La crítica al sistema educativo reglado

La preeminencia de la lógica doméstica ha de entenderse en el marco de la crítica y la denuncia a los rigores de la educación pública. El criterio de justificación doméstico no es la generalidad de los principios, sino la cohesión y el bienestar de pequeñas comunidades capaces de proporcionar abrigo y arraigadas en sus particularidades. Estas particularidades remiten tanto a la geografía de la región como a la psicología de las personas, o a su origen social. Esto explica que la democratización no se defina por la movilidad social, que implica la construcción de un espacio social homogéneo donde los individuos pueden cambiar libremente de posición, precisamente porque han sido liberados de todo vínculo doméstico (Derouet, 1989). En la lógica de justificación doméstica, el centro educativo es, por encima de todo, una pequeña comunidad cuyo valor radica en la c(u)alidad intrínseca de las personas que lo componen y la c(u)alidad de las relaciones personales que se establecen entre ellas, más que un servicio público justificado por la aplicación de reglas impersonales e iguales para todos (Tom, 1984). Todo el discurso pedagógico doméstico se articula en torno a un principio de continuidad: continuidad entre la educación y la vida, entre la educación familiar y la educación escolar o paraescolar, entre el centro educativo y el medio local en que éste se inserta, entre la forma de ser del educador y su acción docente. Se trata de una concepción integral de la educación que no sólo admite, sino que valora y promueve, la particularidad de los destinatarios como criterio básico de la acción educativa (Fernández Enguita, 1993, 2001; Fernández Enguita y Gutiérrez, 2005).

La fuerza con que se impone esta concepción en los discursos de nuestros sujetos ha de interpretarse en el contexto de la crisis del sistema educativo surgido del compromiso cívico-industrial (véase 1987 y Hargreaves, 2001, 2003, para dos perspectivas diferentes). Era éste un dispositivo que legitimaba la acción docente en la c(u)alificación técnica oficial y el estatuto de los enseñantes; que establecía una marcada diferenciación entre la educación –primaria, informal– de la familia y los entornos de proximidad y la educación –

secundaria, formal– de los establecimientos escolares; que consideraba la impersonalidad y la homogeneidad –tanto de las relaciones como del currículum– como garantía de justicia; que aspiraba a erradicar la particularidad en aras de un principio igualitario; que valoraba en la abstracción de las disciplinas académicas su potencial generalista y superador de los conocimientos de aplicación estrictamente contextual (Gimeno, 2000). Todos estos principios y valores del sistema escolar cívico-industrial son conceptuados por nuestros sujetos, sin excepción, como flagrantes insuficiencias o errores, si no perversiones del propio concepto de educación.

La figura del docente funcionario, por ejemplo, es conceptuada y denunciada como la antítesis misma de lo que un educador debe ser. La educación es una tarea que se vehicula mediante la relación “de persona a persona” y que, por consiguiente, no admite compartimentalización de tiempos y espacios: todo aquello que atañe a la relación entre educador y educando es –o debe ser– parte de esta labor, desde la actividad en el interior del aula hasta las confidencias o conversaciones en el tiempo del almuerzo. Además no es –ni mucho menos– la titulación o el estatuto lo que legitima para el ejercicio de la tarea educativa, sino la posesión de cierto talante: esto es, de una c(u)alidad personal, global e intransferible “*que es lo que hace que la educación sea o no sea [AM]*”. Si integral y moral es la acción educativa en sí, integral y moral es asimismo la valoración que ha de hacerse de quienes la ejercen (Penalva, 2006).

La disociación entre el entorno familiar y el entorno escolar –o paraescolar– se denuncia también como un error garrafal. El “verdadero” educador tiene una función de de respaldo, o subsidiaria, con respecto a la educación que se imparte en la familia, que es en definitiva la educación que verdaderamente cuenta. La centralidad atribuida a las pautas de crianza familiar en la determinación del éxito de la acción educativa se deriva de esta asunción de continuidad de la labor desarrollada en ambos contextos. Por ese mismo motivo, la falta de implicación de los padres en la tarea educativa que se lleva a cabo con sus hijos aboca casi con certeza al fracaso.

La imparcialidad que debe regir las relaciones en el paradigma cívico, y cuya ausencia comprometería la igualdad y la justicia, se resignifica desde la concepción doméstica como impersonalidad burocrática y falta de humanidad que inhabilita para la acción educativa (Van Manem, 1998). Educar no es una cuestión técnica, porque “*puede que haya técnicas que te pueden ayudar a solucionar cosas con la gente, pero lo que vale con la gente es el acompañamiento [GP]*”. El establecimiento de una relación afectiva auténtica, que excede la aplicación de procedimientos y saberes codificados, es prerequisite y condición indispensable para que una relación pueda ser calificada como verdaderamente educativa, porque “*tratar con personas no es lo mismo que tratar con papeles o con libros [MN]*” y “*para tú llegar a una persona tienes que ser primero una persona cercana, humana, que te interesas primero por la persona: después ya vendrá todo lo que tiene que venir [MN]*”.

Del mismo modo, la homogeneización y estandarización del currículum, garantía de justicia en la concepción cívico-industrial, son denunciadas por nuestros sujetos, sin excepción, como falta de sensibilidad a las necesidades diferenciales de los educandos y obstáculo insalvable para la satisfacción de las mismas. La acción educativa queda desprovista de toda eficacia y se pervierte en su propia naturaleza cuando no se adapta a la particularidad de los sujetos; porque “*para el mismo delito, el mismo castigo no vale [JG]*”, y sólo el seguimiento individualizado de cada uno es lo que hace que la educación

sea efectiva: *“cada chico que entra por esa puerta es como un hijo [GP]”* al que hay que dar respuesta en función de sus características y sus necesidades particulares.

Así pues, la educación ha de tener en cuenta las diferencias de origen de los educandos, que *“unas corren más y otras corren menos [MN]”* y que *“tú a estas chiquitas no las puedes meter una cantidad de cosas difíciles... porque no [MN]”*; el destino social y laboral que se adivina en su horizonte; el contexto local en el que viven, puesto que es objetivo fundamental de la acción educativa *“el dotar a estos jóvenes [...] de las herramientas para realizar una participación razonada en su comunidad [JE]”*. La estandarización de contenidos y metodologías educativas no sólo es ineficaz, sino que se convierte en el síntoma de un abordaje “cosificador” de las personas por parte del aparato educativo.

En este marco, el valor de lo abstracto –lo distante o general- y lo concreto –lo próximo y particular- se invierte en el juicio acerca de los contenidos prioritarios, que han de ser aquellos que les sirvan para la vida diaria. La educación es un fracaso cuando *“es poco adaptada a la realidad: o sea, que no enseñamos para la vida, sino que estamos enseñando para unos contenidos que tenemos que dar [GP]”*. Es la vinculación con la realidad cercana y cotidiana lo que convierte la asimilación del conocimiento en aprendizaje significativo, y la base para la motivación e implicación por parte del educando en el proceso: el verdadero aprendizaje requiere *“hacerlos oler sangre [JG]”*, *“que ellos vean que no estamos sumando pollos y gallinas, sino neumáticos, llantas y aceite [EF]”*.

En definitiva, todos los dispositivos principales en que se apoyaba el compromiso cívico-industrial que encarna el sistema educativo reglado son objeto de crítica por parte de nuestros docentes, que los denuncian como impedimentos para una educación “auténtica” y justa. Los destinatarios de su trabajo, de hecho, se constituyen en evidencia insoslayable del fracaso de un sistema articulado sobre tales principios. Y, en su esfuerzo por articular discursivamente una propuesta alternativa, los sujetos entrevistados echan mano de aquella lógica para contrarrestar la cual se diseñó la arquitectura de la educación reglada: la lógica doméstica. Pero esa reactivación de argumentos domésticos tiene lugar en un contexto histórico muy diferente al contexto que presencié el nacimiento de la educación pública, y el desplazamiento de los énfasis de la lógica doméstica se acomoda en consecuencia.

1.2.2. Lógicas de equivalencia en la acción educativa

Como venimos argumentado a lo largo de este trabajo, las palabras no son neutras, sino que designan categorías de sujetos, de objetos o de relaciones que cobran pleno sentido y realidad en el marco de cierta lógica de equivalencia. En ese sentido, el propio término “educación” hace referencia a una figura que se inscribe, primaria y fundamentalmente, en un orden doméstico: a los atributos de la grandeza doméstica hace referencia la c(u)alificación genérica e inespecífica de un sujeto como “una persona educada”, mientras que la referencia a la educación fuera del orden doméstico reclama especificar dicha c(u)alidad, como sucede cuando aludimos a la educación “reglada”¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Ver Dussel y Caruso (1999) y Pineau (2001), para un análisis de las transformaciones de esta racionalidad en la fase de consolidación de los sistemas educativos de los Estados modernos.

Las narraciones o argumentaciones de la mayoría de nuestros sujetos afirman y subrayan ese carácter doméstico de la relación educativa continuamente, en particular frente a una concepción más técnico-industrial de la acción educativa. De este modo, la profesora de corte y confección rechaza esta c(u)alificación en favor de la de “educadora” porque *“para mí super importantísimo es el trato con las personas [...] el trabajo de educación de las jóvenes es primordial para mí [MN]”*; la coordinadora de otro programa especifica que *“yo no soy psicóloga... bueno, soy psicóloga, pero no me defino como psicóloga: me defino como educadora, que es lo que hago [EF]”*, aun reconociendo que *“aparte hago otras cosas [EF]”*; o el profesor de mecánica afirma que *“principalmente lo que he aprendido aquí es que todos somos educadores... aparte de que seamos mecánicos, lógicamente [MG]”*. También en este sentido hay que entender la afirmación de que *“tiene más peso lo educativo [EF]”* que “lo formativo” en la acción respecto a los jóvenes, o la abrumadora preferencia por el término “chavales” para designar a la categoría de los destinatarios.

Sin embargo, la metáfora doméstica que articula la comprensión de la relación educativa en el PGS, por más que pueda parecer el modo “natural” de describirla y c(u)alificarla, se convierte inevitablemente, en el discurso de los educadores, en fuente de legitimación. Decíamos más arriba que a esta concepción doméstica empleada por los sujetos para dar sentido a su labor docente subyacen dos postulados fundamentales: que la acción educativa es posible y legítima en virtud de una asimetría básica entre educador y educando; y que la “verdadera” educación se identifica con una labor de socialización integral. La naturaleza específica de la asimetría que da sentido a la acción educativa, así como el énfasis particular de la tarea socializadora, varían en los discursos de los sujetos, como veremos. Pero estos dos parámetros fundamentalmente domésticos atraviesan todos los discursos sobre la educación.

De nuevo al analizar los discursos sobre la educación, como en el apartado anterior, encontramos cuatro lógicas de equivalencia principales que se combinan y se interrelacionan para describir y legitimar la acción educativa: una lógica doméstica, una lógica cívica, una lógica industrial y una lógica inspirada. Aunque, a diferencia de lo que sucedía en los discursos sobre el trabajo, al referirse a la educación de los destinatarios la lógica doméstica se impone como matriz básica en la que se anidan y cobran nuevo significado los principios de equivalencia de las otras tres. Por eso, con la excepción del discurso doméstico “puro” sobre la acción educativa, los discursos restantes que caracterizaremos son en sí mismos evidencias de un compromiso entre el sistema de equivalencia doméstico y los otros tres.

1.2.2.1. La lógica doméstica: la educación como tutela del desarrollo

En el primero de los discursos hallados –el que calificaríamos de “paradigmáticamente doméstico”–, la asimetría entre educador y educando es fundamentalmente una cuestión de madurez. Los jóvenes del PGS, *“en lugar de ser niños pequeños, son niños más mayores [MA]”*, como dice una educadora especialista en Jardín de Infancia. El objetivo esencial de la acción educativa, pues, es *“personalmente el madurar como personas, el ver la vida un poco más madura... que se enfrenten a los problemas, que vean la realidad, que van a salir de esto y hay algo más que estar ahí con sus padres o irse con la moto o irse con los amigos todos los días [AM]”*.

La madurez está vinculada a la edad, qué duda cabe, y por eso la edad condiciona de forma muy importante las posibilidades de la intervención educativa: *“la educación es muy diferente según la etapa en la que se encuentra un ser humano [AM]”*. La adolescencia es una etapa complicada *“porque vienen con muchos pájaros en la cabeza [MN]”* y *“enseguida empiezan a hacer sus tonterías habituales de la edad [MA]”*; pero precisamente por eso *“hay mucha necesidad hoy en día en este sector [AM]”*.

Pero no se reduce a la edad: la madurez es un atributo del carácter que aparece vinculada al sistema de obligaciones en que una persona se encuentra inserta, y que se evidencia precisamente en la capacidad de dar repuesta a dichas obligaciones. Por este motivo *“el que por lo que sea ha tenido que ocuparse de hermanos más pequeños es más maduro que otros a los que se lo han dado todo, o que el que ha sido el más pequeño de la casa y se lleva una diferencia muy considerable con sus hermanos mayores [MA]”*. La familia, además, es el contexto de socialidad primaria en que se aprende y se ejercita esa dinámica de obligación recíproca cuya asunción se califica como madurez, de modo que ésta se adquiere con dificultades cuando *“lo tienen todo y los padres se matan a trabajar para que no les falte de nada [MN]”*.

La protección, prerrogativa de los pequeños en el orden doméstico, se convierte de este modo en un obstáculo para la maduración, dando lugar a la sobreprotección, figura degenerada de la relación doméstica, de forma que *“són xavals que a nivell familiar han patit i continuen patint una sobreprotecció familiar que és evident [JE]”*.

Ante este panorama, el rol fundamental del educador consiste en hacer patente esa dinámica de obligación recíproca que constituye la trama de la vida social del adulto, porque *“no puedes hablarles de las nubes: tienes que hablarles de la vida real, y la vida real es ésa [MN]”*. Lo que diferencia a un niño de un adulto es que *“vosotros llegáis a casa y mamá os tiene todo hecho; pero yo llego, y no: tengo que hacer esto, y tengo que poner lavadoras [MA]”*. Este sentido de la obligación y de la exigencia de reciprocidad es lo que falta en estos jóvenes, que vienen *“muy flojos de voluntad [MN]”* y *“nunca, o casi nunca, te van a devolver lo que reciben de ti; porque ellos van chupando, pero no te van a devolver [MT]”*. Se trata de un aprendizaje fundamental en esta etapa de la vida, por que *“los años se pasan rápido [MN]”* y, cuando las demandas de la vida adulta recaen sobre un sujeto inmaduro, la dependencia y la incapacidad para asumir compromisos son el horizonte más probable. Por eso, *“quisieras, como una madre, no meterle pero sí inculcarle esa necesidad de formarse, esa necesidad de hacerse útil en la vida, de no ser una veleta que va de aquí para acá, y depender luego de si el marido trabaja o no trabaja, o gana o no gana [MN]”*. Porque eso es *“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 [MN]”*. El esfuerzo, el compromiso, el sentimiento de obligación son *“valores que son importantes y hoy en día se han perdido muchos de ellos [AM]”*.

La finalidad básica de la acción educativa, en este marco, es fortalecer el carácter de estos jóvenes, cuya “debilidad moral” les incapacita para asumir las responsabilidades “naturales” de la vida adulta: *“ganarse la vida, sentar tus bases y crear una familia... un poco el rollo normal de la vida [JG]”*. Porque *“sobre todo los más jóvenes, que no han pegado golpe en toda la vida, no están acostumbrados a ese ritmo y a ese compromiso [JG]”*.

Sea cual sea el origen de la dificultad –y los discursos revelan una concepción compleja de las causas, en la que se mezclan las referencias a la edad, a las pautas de

crianza familiar, al individualismo y materialismo de la sociedad contemporánea- en una cosa hay acuerdo: el fortalecimiento del carácter, el vencimiento de esas debilidades de la voluntad que impiden el desarrollo, es una cuestión de hábito. Porque *“no sabemos muy bien cuál es la causa de todo, pero la cuestión es que no tienen unos hábitos cogidos. O tienen unos malos hábitos adquiridos, que es el de ‘Me quedo hasta las tantas viendo la tele y me levanto cuando me viene’ [...] La asistencia... ‘Vengo cuando quiero’ [EF]”*. La inculcación de estos hábitos *“de asistencia, de puntualidad, de respeto hacia las personas y en general [EF]”* *“introduce un poco al chaval en unas pautas de conducta que le van a ayudar en su obligación [GP]”* y culmina en un “saber estar” que es imprescindible para la incorporación al mundo adulto: *“y eso lo ven en la empresa: ven que son chicas que están educadas... dentro de lo que hay, pero que muchas de ellas salen con un respeto hacia las personas más mayores... [AM]”*. Inculcación de hábitos que exige una reconfiguración general, y que implica también a todos aquellos aspectos corporales y personales que, por singulares y privados, han quedado tradicionalmente fuera del currículum escolar: *“tenemos que hablarles de sexualidad [...] O de higiene, decirles que se cuiden la boca, de alimentación, que no pueden almorzar bollicaos todos los días... [GP]”*.

Así definida la tarea educativa, la legitimación del educador para actuar como tal en este proceso radica en su mayor madurez y su mayor capacidad probada para asumir obligaciones y dar respuesta a las demandas que conlleva el estatus de adulto: *“Yo la vida ya la tengo organizada, y lo que tenéis que hacer vosotros es organizaros. No me la organicé de la noche a la mañana, pero van pasando los años y os daréis cuenta [MA]”*. El educador es alguien que, en más o menos tiempo y con mayor o menor dificultad, ya ha encontrado *“su lugar en el mundo [AM]”*, y desde ese mayor asentamiento en el entramado de relaciones y obligaciones del mundo adulto se siente autorizado a actuar *“un poco como cauce, como un poco de guía, para mostrarles el camino que pueden seguir [AM]”*. Y en esa función, del mismo modo que el padre es imagen de lo que el hijo será algún día si las cosas siguen su curso natural, la guía se ejerce en parte mediante el ejemplo: *“tú has de ser un ejemplo para ellos, para los chavales [AM]”*.

Pero, del mismo modo que la madurez no se adquiere solamente con el paso del tiempo, no es sólo la edad lo que legitima al educador en su papel y le c(u)alifica para ejercer como tal: es preciso *“que tengas unos principios personales y que puedas inculcarlos a los demás [AM]”*. Porque, si no es así, *“¿qué ejemplo le va a dar una persona que solamente mira lo suyo, que solamente ve cosas negativas, o que todo lo ve mal, o que no valora nada, o que todo le da lo mismo? [AM]”*. Dicho de otro modo: la grandeza que c(u)alifica al educador como tal es que posee la integridad moral de la que sus educandos todavía carecen. Y esa integridad moral –*“que tengas unos valores ante la vida [...] saber esforzarte, y ver las cosas positivamente, y tener ganas de luchar por las cosas [AM]”*– adquiere especial importancia cuando la acción educativa se dirige a colectivos sociales en los que tales valores se encuentran especialmente ausentes: *“porque es un sector de gente conflictiva, entonces tienes que tener bastante reforzadas tus ideas y tu manera de pensar para luego, en cierto modo, influir en esa gente [AM]”*.

La medida en que la c(u)alidad moral, la integridad de los principios o la propia madurez se vincula al grado de sintonía con –o sumisión a– los esquemas normativos que rigen en el mundo social y laboral de “los adultos” resulta bastante evidente, aun cuando su formulación sea compleja y confusa: *“Nadie ha elegido cómo es el mundo, tú te metes en un mundo que ya funciona de una determinada forma: el hecho de que hay que ir al trabajo todos los días, no por cualquier cosa puedes dejar de ir al trabajo, el que hay que ser*

puntual, el hecho de que hay que tener cierta higiene, el hecho de que hay que saber trabajar en equipo... [GP]”.

No faltan los discursos que revelan cierta conciencia de que la inserción en esa red de obligaciones y expectativas sociales que, desde una óptica doméstica, se caracterizan sencillamente como “madurez”, puede implicar la sumisión a la coerción normativa que ciertos grupos ejercen sobre otros: *“Nosotros, aquí en LC, somos los marginados. ¿Y qué es ser marginado? ¿Qué es el margen? El margen es, cuando tienes algo escrito, lo que tienes apuntado fuera de lo escrito. Y desde fuera no se cambia la realidad. Yo os tengo que meter en la realidad [GP]”.* Igualmente, se llega a reconocer que *“hemos acabado haciendo un trabajo precioso para las empresas, en el sentido de socializar para la empresa [RG]”* porque, cuando culminan el proceso educativo, *“están más cerca de trabajar en una empresa, y todo lo que significa a nivel ideológico incluso: es decir, van a aceptar más al jefe, vamos a aceptar más... [RG]”.* Porque, en definitiva, el juicio sobre la calidad de la acción educativa queda en manos de *“el dueño, que es el que luego las ve y las elige [AM]”.*

Pero, tanto si se trata de un proceso de maduración “natural” en la vida de cualquier adulto o de un proceso de socialización normativa en las pautas morales impuestas por los grupos dominantes en los entornos sociales y laborales que constituyen el mundo “adulto”, una idea subsiste: el educador puede ejercer como tal en virtud de su mayor afinidad e identificación con ese entramado de normas, principios y valores.

1.2.2.2. El compromiso cívico-doméstico: la educación como atención a las necesidades especiales

Señalamos antes que los discursos sobre la educación que estamos analizando se despliegan en un contexto de crisis de –y crítica a– el sistema educativo reglado que se asentaba en el compromiso cívico-industrial del segundo espíritu del capitalismo. Sólo desde esta constatación se puede comprender la ambivalencia de los sujetos –o algunos de ellos, al menos– ante su propia función socializadora, y los vínculos que desvelan entre la noción de “madurez” y la sumisión a los esquemas normativos de las clases dominantes¹⁰⁵. Su desasosiego ante su acción educativa revela tanto una asunción implícita del principio de equivalencia del mundo cívico como una asimilación al menos parcial de la crítica formulada por los teóricos de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1983): que el sistema escolar de orden cívico, lejos de reducir las desigualdades vinculadas al origen de clase de los sujetos, en todo caso las acentúa, legitimándolas como diferencias de aptitud personal y presentando un orden de grandeza justo y aceptable en términos industriales.

Nuestros docentes, familiarizados con el funcionamiento del sistema educativo reglado y con las críticas dirigidas al mismo desde el propio paradigma cívico, saben que la homogeneización supuestamente igualadora del currículum en realidad encubre el engrandecimiento y generalización de las formas particulares de saber producidas por los grupos sociales dominantes. Saben que el problema no radica en la diferencia “natural” de capacidad, sino en que sus educandos *“no han podido aguantar un tipo de educación... que*

¹⁰⁵ Estas contradicciones, intrínsecas al sistema educativo, las han puesto de relieve con gran acierto Carbonell y Gimeno (Carbonell y Gimeno, 2003; Gimeno y Carbonell, 2004).

es tan válido como el que están haciendo ahora [AM]". Saben que *"la educación reglada, como está hecha, para mí no funciona [MC]"*, y que no cabe culpar de este fracaso a la educación familiar. Saben que el sistema educativo se ha revelado incapaz de cumplir su supuesta función de capacitación para la participación en la vida cívica, porque era *"algo massa tancat, sense conexió moltes vegades amb lo que és la realitat de la vida quotidiana i coses de 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 complir [JE]"*. Evidencian saber también de la sujeción corporal que impone la disciplina escolar cuando afirman que sus alumnos *"no han continuado en el colegio porque son chavales que son inquietos [EF]"*. Incluso las personas que participan de un discurso más marcadamente doméstico no tienen reparo en reconocer que sus alumnas han padecido en la escuela *"exclusiones por su manera de actuar o de vivir [AM]"*. Desde diversos argumentos, derivados en ocasiones de principios de equivalencia diferentes, nuestros sujetos convergen en una crítica prácticamente unánime a la escuela: el sistema educativo de cuño cívico-industrial se ha mostrado incapaz de "responder a las necesidades" de estos chavales.

La centralidad de la noción de "necesidad" del alumno, que desplaza completamente en los discursos a la noción de "derecho", es interesante. Para empezar, acentúa el carácter de prestación de servicios del sistema educativo en detrimento de su carácter de dispositivo garantista: la escuela es un servicio –público, pero servicio- cuya finalidad esencial es satisfacer las necesidades de los alumnos. En este desplazamiento, el ciudadano queda básicamente rec(u)alificado como usuario más que como sujeto de derechos y obligaciones cívicas. Por otro lado, si los derechos son universalizables y susceptibles de aplicación general, las necesidades son, por definición, particulares. Postular el principio de atención a las necesidades diferenciales como eje articulador de la acción educativa implica, por tanto, legitimar las diferencias de trato y oferta en la prestación de este tipo de servicios.

Ni el discurso es nuevo ni el desplazamiento del centro de gravedad desde los derechos hacia las necesidades nos resulta desconocido: es un desplazamiento que se operó en la progresiva sustitución de una concepción arbitral del Estado a una concepción providencialista del mismo, en pleno auge del Estado administrador. Pero el creciente énfasis en la diversidad de las necesidades y en la particularidad de los sujetos y grupos que constituyen el espacio ciudadano aboca a este discurso a un callejón de difícil salida.

En el discurso de la educación como atención a necesidades diferenciales se evidencia con especial claridad la fragilidad inherente a cualquier dispositivo de compromiso: un compromiso cívico-doméstico, en este caso. Confrontado a la denuncia de que la homogeneización del espacio ciudadano y la estandarización en la provisión de servicios amenazaban el mismo principio del interés general, favoreciendo los intereses particulares de ciertos grupos sobre otros, el orden cívico comienza a admitir el reconocimiento de las diferencias como requisito para una distribución justa. Pero esta introducción de la particularidad sacude hasta los cimientos la arquitectura de un orden, el cívico, que fue construido para negarla y eliminarla. El discurso providencialista de la atención a las necesidades diferenciales, como buen dispositivo de compromiso, renuncia a confrontar el igualitarismo del orden cívico con el particularismo del orden doméstico, pero por el mismo motivo, vela la contradicción que late en la propia idea de admitir –o incluso fomentar– la diferenciación para garantizar, en última instancia, la igualdad. Esta contradicción no es ajena a la tensión no resuelta que atraviesa los discursos sobre la integración y, en última instancia, los discursos sobre la ciudadanía, como veremos más adelante.

Y así, los sujetos que participan del discurso cívico-doméstico de la atención a las necesidades diferenciales se hallan ante una encrucijada y un conflicto difícil de resolver a la hora de establecer los principios de equivalencia por los que ha de regirse el orden en el espacio educativo del programa. Una posibilidad es introducir a “los chavales” en dinámicas y modos de proceder propios de sistemas de equivalencia poco afines a sus disposiciones, en los cuales por tanto parecen “condenados” a ocupar un estatus de pequeños. La otra alternativa es fomentar dinámicas y jerarquías más próximas a las disposiciones de los usuarios, pero distantes de los órdenes de justificación propios de los grupos dominantes en el “mundo real”.

La primera opción, que adopta como referente el sistema de equivalencia dominante en el “mundo exterior” para el cual se pretende preparar a los usuarios, busca conformar el espacio educativo según los principios que rigen dicho mundo, si bien “a pequeña escala”. En la medida en que la finalidad de la acción educativa es *“que la persona esté más capacitada para una inserción social, para una participación en la vida pública, en la sociedad [MT]”*, se diseñan en el mismo espacio-tiempo del programa mecanismos y procedimientos que reproducen las instancias de participación y decisión de la sociedad democrática: por ejemplo, *“la asamblea está planteada como un ambiente más participativo [MT]”*, porque *“no están acostumbrados a participar [MT]”* y *“les cuesta proponer cosas para mejorar [MT]”*. También, en consonancia con las prácticas dominantes en el mundo laboral profesional al que pertenecen los educadores, donde es crucial que la persona *“esté dispuesta a llegar a puntos de acuerdo y a trabajar en equipo [EF]”*, la dinámica del aula o del taller se organiza *“para enseñarles a trabajar en equipo, más que por otra cosa... por hacerles trabajar en equipo [MG]”*. O, en sintonía con un modelo de negociación y autorregulación profesional en que las normas comunes emergen de la discusión y la confrontación de puntos de vista (*“ahí somos como los mosqueteros: todos lo debatimos todo [MG]”*), se trata de fomentar en los usuarios *“una participación más responsable, más implicada [MT]”*, de modo que lleguen a asimilar que *“en la medida en que esto es de todos y vamos a hacerlo entre todos, yo participo para mejorar las cosas; y cuando hablo, eso me supone a mí también un compromiso [MT]”*. Son dinámicas que resultan ajenas a las lógicas de funcionamiento y justificación habituales de los educandos, y a las que incluso llegan a oponer resistencia (*“si lo haces más obligado, no entran [MG]”*), por lo que se trata de disponer las cosas de modo que *“les vas haciendo entrar en dinámicas que ellos mismos, sin darse cuenta... [MG]”*. Pero son dinámicas para las cuales los jóvenes carecen de disposiciones adecuadas: cuando se trata de *“proponer cosas en plan constructivo, plantean cosas que son imposibles [MT]”*; pese a la dinámica de asamblea semanal, *“hasta ahora no hemos conseguido que ellos digan cómo vamos a hacer para que esto mejore como grupo [MT]”*, porque *“tampoco hay una implicación de grupo de cómo hacemos entre todos [MT]”*. Pese a los dictados de la biblia constructivista de que *“la dinámica de grupo es la panacea [EF]”* y que *“había que hacer miles de dinámicas de grupo porque era lo mejor [EF]”*, la experiencia dice que puede ser *“lo mejor para un grupo de gente que esté más abierto o más predispuesto a este tipo de actividades, pero los chavales [...] lo tachan como ‘Qué chorradas que estamos haciendo’ [EF]”*. No es el tipo de dinámicas más afín a unos chavales que *“funcionan mucho mejor con fichas estructuradas, de fácil solución, que no sean muy seguidas... [EF]”*.

La otra alternativa es articular el espacio educativo como un espacio protector, regido por claves domésticas, en el que la máxima aspiración es *“que siguen felices [JE]”* y en el que *“a la gente se le valore en lo poquito que pueda ir dando [MN]”*. Con frecuencia esto se plantea en términos de recuperación de la autoestima: se trata de generar,

en el microcosmos del espacio educativo, un orden tal que *“aquí se sientan alguien [AM]”* y *“las chicas se sientan aquí a gusto [MN]”*, aunque esto implique articular un funcionamiento y un sistema de equivalencia distinto al del “mundo exterior”: *“porque yo no las tengo todo el día haciendo lo mismo, cosa que en un taller sí lo van a hacer [MN]”*. El programa se convierte, de este modo, en *“un ambiente light [JG]”* en el cual *“la finalidad es enseñar a los chavales y educarlos un poquito [JG]”* a sabiendas de que *“estos chiquitos tienen muchas limitaciones [MA]”*.

En realidad, más que opciones excluyentes entre sí, las dos alternativas que hemos dibujado constituyen los dos polos de una tensión que atraviesa los discursos de todos los sujetos que participan de este compromiso cívico-doméstico, y sobre la cual volveremos más adelante.

1.2.2.3. El compromiso doméstico-industrial: la educación como relación maestro-aprendiz

Desde una definición de la ciudadanía vinculada a la labor productiva surge la concepción que asocia la educación con la integración laboral y con la respuesta a las necesidades de la productividad (Fernández Enguita, 1990, Sanchís, 1991). Integrarse en el mundo adulto significa adaptarse a un ritmo y unos mecanismos de producción exigidos por el mercado laboral, y que el proceso educativo debe transmitir: porque *“en una empresa la vida real a fin de cuentas es así: el que no vale, a la calle [JG]”*, y *“tú no puedes ir a una empresa, estar sentado allí y a final de mes cobrar, sin haber hecho nada productivo [JG]”*. Así, el éxito de la acción educativa se evidencia *“cuando se acaba el curso y se colocan todos [JG]”*, dado que lo que se pretende es *“enseñarnos un oficio lo mejor posible [JG]”*.

La educación, desde este punto de vista, no implica tanto como en el discurso doméstico “puro” una transmisión de “lo que el educador es”, sino fundamentalmente de las competencias que juzga relevantes para poder incorporarse al mercado laboral ofreciendo un nivel de productividad adecuado: es *“el tema de ejercer, de transmitir esos conocimientos que has ido adquiriendo por estudios, por experiencia, y transmitirlo a otros chavales [JG]”*.

Se trata, pues, de un discurso de la formación para el trabajo como adquisición de competencias, hábitos y ritmos productivos, en el que ocupa un lugar central el reconocimiento del “mundo real del trabajo” y el criterio de rendimiento como clave del mercado laboral. Porque *“van a entrar a una empresa produciendo [JG]”* y *“ahí con lo que hay que funcionar es con la velocidad [MN]”*; por eso sería fatal que los educandos concluyeran que *“venimos aquí a jugar [JG]”*.

Pero es éste un discurso indisoluble del tipo de trabajos, manuales y de baja cualificación, que constituyen el destino de los jóvenes del PGS: *“en la confección industrial, tú a las chicas las preparas para estar haciendo siempre lo mismo en un taller... que es duro [MN]”*. Por eso, no es exactamente un discurso de la instrucción técnica, de cuño industrial, sino un discurso vinculado a un compromiso doméstico-industrial: la noción clave que lo articula no es la de la “competencia”, sino la de “hábito”. Y los hábitos constituyen la incorporación –en su sentido más literal de fusión con el cuerpo y conformación de éste- de las rutinas productivas.

No resulta difícil encontrar referencias en el discurso de los maestros de oficio a las disciplinas, en el sentido en que fueron analizadas por Foucault (1975), como dispositivo central para la formación en estos trabajos en los cuales *“al principio la espalda se cansa [MN]”* y, por tanto, incorporar –literalmente- las posturas y las maneras adecuadas resulta fundamental: *“Si aprendes a comportarte ahora, luego lo harás como una cosa natural. Si aquí no lo haces, luego te saldrá no natural. Si te acostumbras a hacer las cosas bien, pues lo harás con naturalidad, será a lo que tú estés acostumbrado [MA]”*. El resultado de todo este trabajo sobre el cuerpo y las maneras es la “destreza” o “soltura”, nociones indisolubles de la de “hábito” y cruciales para la productividad: porque *“mientras tengas más soltura, más deprisa vas a hacer las cosas [MA]”*, y *“cuando ya ha cogido esa destreza [JG]”* ya puede funcionar él sólo.

En el mismo proceso educativo –y en el mismo discurso que lo c(u)alifica en términos de conformación de hábitos- cristaliza y converge el “saber estar” doméstico con el “saber hacer” industrial. Se trata de una formación técnica que es, a la vez e indisolublemente, una educación moral. Mediante la incorporación de hábitos de puntualidad, de orden, de productividad, de “limpieza” en la ejecución de las tareas, se conforma la voluntad esforzada que define al “buen trabajador”. Por eso, lejos de los paradigmas de aprendizaje por competencias vinculados al orden industrial avanzado, el discurso del maestro de oficio es un discurso de la formación del carácter, afín a los modos de producción tradicionales y estandarizados que todavía gobiernan los mercados de trabajo secundarios y las ocupaciones de baja cualificación.

De ahí la centralidad de la práctica en este discurso: porque los hábitos se incorporan repitiendo una y otra vez, con ligeras correcciones, hasta lograr la ejecución de modo “natural”. Y ése es fundamentalmente un problema de *“hacer cantidad, cantidad, cantidad... [MN]”*, porque *“cuanta más cantidad se hace, más se perfecciona una para la velocidad que después te van a pedir en el taller [MN]”*. La práctica es lo que permite adquirir la destreza necesaria, pero es a la vez también el modo de cogerle “el gusto al trabajo”: cuando vienen, *“no saben si les gusta o no [JG]”* porque no lo han hecho nunca; entonces *“es cuestión de cogerles y hacerles ‘oler sangre’, y hacerles coger el gusto al oficio, y a manipular [JG]”*. Finalmente, la práctica permite ganar un control sobre la ejecución que acabe cristalizando en autocontrol.

Pese al énfasis en los hábitos, la destreza y la práctica, sin embargo, el espacio educativo no se conceptúa en este discurso como un espacio enteramente productivo, ni se estructura completamente al modo del orden de producción industrial: porque *“yo no las tengo todo el día haciendo lo mismo, cosa que en un taller sí lo van a hacer [MN]”*. Le hemos dado a este discurso el nombre de “relación maestro-aprendiz” porque, pese a los rastros evidentes de concepciones disciplinarias, los dispositivos materiales –las máquinas, las herramientas- se relegan a un plano mucho más secundario del que tienen en el “mundo real” del taller o la fábrica; y, en cambio, gana un protagonismo mayor la relación personal, cara a cara, entre maestro y aprendiz en el proceso de adquisición del oficio. La relación del profesional que domina el oficio con el aprendiz es una herramienta educativa de primer orden, en la medida en que el primero pone en juego todas sus competencias incorporadas para que el segundo aprenda. Se trata, pues, de una práctica tutelada y supervisada –basada, en ocasiones, en el ejemplo- más que de un continuo ejercitarse cuyo fruto se confía a la inercia de los elementos materiales.

Parecida ambivalencia caracteriza la actitud hacia el orden en este discurso. Aunque el desorden se concibe como disrupción indeseable y obstáculo para el aprendizaje, un

cierto grado controlado de informalidad puede ser deseable para la relación educativa y el aprendizaje mismo. Cuando estén en la fábrica, la ejecución laboral será mecánica, rutinaria y sólo pondrán en práctica vez tras vez una de *“las diversas operaciones que llevan las prendas [MN]”*. Pero, mientras permanezcan en este espacio más doméstico que es el programa, parece preferible un enfoque más integral: *“que aprendan a confeccionar una prenda entera [MN]”* tiene sus ventajas en términos educativos, si bien tal vez no con criterios enteramente productivos.

Finalmente, el maestro de oficio está muy familiarizado con las diferencias. Sabe que *“unas corren más y otras corren menos [MN]”*, y que hay diferencias de capacidad evidentes. En cierto sentido, su profesionalidad se mide por el grado en que es capaz de evaluarlas y gestionarlas: *“tú tienes que saber lo que tienes y a qué puede llegar cada uno [MA]”*. En este aspecto también se manifiesta con claridad el compromiso y la tensión no resuelta entre la lógica doméstica y la lógica industrial que caracteriza al discurso del maestro de oficio. El orden doméstico es un orden de diferencias naturales, adscritas, que solamente cabe identificar para poder asignar a cada uno el “lugar en el mundo” que le corresponde: *“tienes muy claro quién puede salir de prácticas y quién no [MA]”*, y *“tienes que tener dos niveles, porque es muy diferente la forma de explicar a unos y a otros [MA]”*. El orden industrial, en cambio, es más generalista en su concepción del aprendizaje: la adecuada secuenciación de los contenidos y el oportuno diseño de la práctica habría de hacer las competencias accesibles para todos, sea cual sea su origen o punto de partida (Derouet, 1989). El discurso del maestro de oficio se mueve siempre en esta tensión entre la optimización de las posibilidades de cada uno y el reconocimiento –y la evaluación objetivadora– de las diferencias de rendimiento.

1.2.2.4. El compromiso doméstico-inspirado: la educación como acompañamiento vocacional

Este discurso, en realidad, es relativamente marginal en las justificaciones de nuestros sujetos sobre su tarea educativa, y además tiene un grado de articulación mucho más débil que los otros tres. No nos parece casual que así sea.

Un dispositivo de compromiso doméstico-inspirado en el ámbito de la educación adoptaría, en términos de Boltanski y Thévenot (1991), la forma de “una relación iniciática maestro-discípulo”. Esto es, la función del educador sería la de lograr, por medio de la relación, “hacer nacer” o “permitir aflorar” algo que, en germen, se encuentra ya en el educando. La inspiración es irreductiblemente personal: no se transfiere de persona a persona, ni admite inculcación. Como dice uno de los sujetos que participa de un discurso más nítidamente inspirado: *“Yo siempre he dicho que la fe me la han regalado. A mí no me la ha dado un cura, ni una monja. A mí me la han regalado, por eso no me la quita tampoco nadie [GP]”*. Así, a lo más que el educador puede aspirar es a que, mediante la relación que establece con él, el educando descubra su propia “voz interior”, su iluminación y su camino.

La educación es, pura y simplemente, acompañamiento –que no tutela–: es cada uno quien ha de descubrir y decidir cuál es su verdad y a dónde quiere llegar, y el educador a lo sumo puede ofrecer acompañarle. En gráfica comparación de uno de los sujetos: *“Viene una persona aquí a LC y te dice: ‘Oye, por favor, ¿para irme al mercado?’ Entonces tú*

sales ahí fuera, y normalmente lo que pasa es que dices: 'Mira, pues sales todo recto, giras a la derecha [...] Y aquel se puede perder. Para mí educar es coger a una persona a la que sabemos dónde tiene que llevar ese paseo a esa persona y decir: 'Vámonos juntos [GP]'".

No hay aquí relación ejemplar posible entre educador y educando, porque la subjetividad de cada uno es irreductible y el camino del maestro no tiene por qué ser el camino del discípulo. Por eso tampoco la relación educativa implica necesariamente una vinculación permanente: una vez despertada la inspiración y activado el proceso de descubrimiento en el discípulo, éste habrá de echar a volar por su cuenta. La relación educativa es hacer *"un trozo de camino juntos [GP]"*, no el camino entero.

Esta concepción parte, pues, de la convicción de que hay en el educando una potencialidad que sólo necesita desarrollarse. Se trata de *"volver otra vez a levantar esa parte positiva que todas las personas llevamos [MN]"*, de facilitar que las personas puedan *"encontrarse consigo mismas [MN]"*. Una potencialidad para la inspiración idéntica a la que existe en el maestro: *"en este proceso, crece él y crezco yo [GP]"*. La lógica inspirada tiene, en este sentido, una relación paradójica y conflictiva con los órdenes jerárquicos, tanto por la "exterioridad" de la experiencia en que se origina y se legitima como por su pretendida subversión de los órdenes "mundanos". Por eso uno de nuestros sujetos puede decir que *"ya te dije el otro día que tengo una fe que me la han regalado, que no soy mejor que nadie y que no he hecho nada para merecerla [GP]"*.

Pero, en la medida en que la inspiración se instituye en principio de equivalencia y fundamenta una lógica de justificación y un orden, en torno a ella se gradúan los estados de grandeza, conceptuados como diferencias de profundidad, de autenticidad, de disponibilidad o de radicalidad: *"son unos niveles bastante profundos... para ellas [AM]"*. Y, en virtud de ese mayor "trabajo de sí" que caracteriza al educador puede éste satisfacer su rol de "maestro" y desencadenar procesos de descubrimiento de sí en los educandos.

El discurso del acompañamiento vocacional es en sí un dispositivo de compromiso porque entiende la relación cara a cara, de persona a persona, con la vinculación afectiva que ésta instaura, como el elemento fundamental para *"levantar lo que de negativo hay en la persona [MN]"*, eliminando así las barreras para la inspiración. En la medida en que *"compartes un trozo de la vida con ella, surge un lazo afectivo que es super importante [GP]"*, y que es el medio esencial por el cual *"me hago ser humano con él, y me hago persona [GP]"*.

Pero la relativa simetría que exige la concepción inspirada desaparece enteramente cuando esta relación afectiva se acuña en términos domésticos: en cuanto "la otra persona" que es el educando se convierte en *"un hijo mío [GP]"*, el acompañamiento se traduce como *"mostrarles un poco el camino que pueden seguir [AM]"*, porque los hijos *"no pueden ir solos, o al menos eso es lo que yo he visto [AM]"*. Hay una diferencia, sutil pero crucial, entre el rol de facilitar que el otro llegue donde su yo más auténtico le dicta, y la oferta consistente en que *"te voy a decir dónde está, pero además te voy a llevar [GP]"*. Una diferencia de menos de dos renglones en el discurso de un mismo sujeto.

1.2.3. Los dilemas de la inserción

Las narraciones de nuestros sujetos muestran cómo los procesos educativos pretenden poner en marcha procesos de inserción, que aparecen marcados por la tensión y el compromiso entre diversos órdenes, en particular entre los órdenes doméstico, cívico e industrial. La combinación e interacción entre estas lógicas da lugar a una serie de representaciones híbridas entre la aptitud y la normatividad que orientan la práctica educativa de los docentes. De este modo, por ejemplo, aunque las acciones orientadas a la protección suelen vincularse a la percepción de falta de aptitud –minusvalía psíquica- y las acciones orientadas a la integración laboral se asocian a la percepción de falta de socialización normativa –marginación social-, entre ambas representaciones emerge una suerte de concepción de “minusvalía social” que orienta las acciones de inserción y que da cuenta de la tensión entre la orientación de los procesos educativos hacia las necesidades y su orientación hacia las obligaciones. Una tensión que se plasma, por ejemplo, en el conflicto entre limitar los objetivos, para no generar experiencias de fracaso, o exigir para posibilitar una mejor adecuación posterior a la dinámica social y productiva; en el conflicto entre la necesidad de controlar el trabajo de los jóvenes o confiar en su propia responsabilidad; entre fortalecer su carácter o incrementar su destreza. En función de cómo deriven esas tensiones, la configuración de los itinerarios de inserción tenderá a orientarse a la integración o a una zona de vulnerabilidad amortiguada por la asistencia.

1.2.3.1. La orientación a las necesidades o hacia las obligaciones

El discurso doméstico de la tutela pretende potenciar el desarrollo de la persona, por lo que no supone su estancamiento, aunque sí su incorporación a un espacio comunitario y jerarquizado, cohesionado por vínculos internos de reciprocidad entre sus miembros. Sin embargo, en el orden doméstico las necesidades son un criterio para la atención a los pequeños; los grandes tienen más en cuenta las obligaciones. De ahí que el énfasis en la adaptación a las necesidades de los jóvenes implique que se les considera los últimos en la jerarquía del espacio doméstico: los más pequeños apenas tienen obligaciones, ya que son cuidados por los grandes. Por ello, el mostrar una visión infantilizada de los jóvenes da lugar a –y es signo de- unas bajas expectativas de integración y a la necesidad de generar recursos de protección que se articulen desde la atención a las necesidades educativas especiales. La inmadurez requiere protección por parte de los maduros.

En ese sentido, los discursos que enfatizan la dimensión carencial de los jóvenes destacan la dificultad para su integración –por ejemplo, por su baja productividad-. En cambio, los discursos más igualitaristas enfatizan la dimensión normalizadora, según la cual los jóvenes pueden integrarse laboralmente –a su ritmo y con esfuerzo y apoyo, lo que requiere del educador exigencia, paciencia e insistencia-.

En estas situaciones, la lectura doméstica provoca una mutación del discurso cívico de los derechos: la adaptación, en el sentido de tener en cuenta las necesidades diferenciales, focaliza la atención de la actuación educativa sobre las necesidades, dejando de lado las responsabilidades, lo que se muestra en la tensión entre adaptarse y exigir.

1.2.3.2. La inserción, entre la precariedad y la dependencia

En última instancia, los programas educativos acaban por tener que realizar una selección, en función de las posibilidades y necesidades de los jóvenes -aunque desde unas opciones definidas por las necesidades del mercado flexible- de acuerdo con las que se define diferentes itinerarios de inserción.

Por un lado, los jóvenes más capacitados y motivados, que “*muestran más interés [JG]*” y que parecen aprovechar mejor la experiencia de aprendizaje van siendo dirigidos –seleccionados- hacia una vía que enfatiza más el posibilitar el aprendizaje de las claves básicas del oficio –en los niveles de menor cualificación-, especialmente las habilidades y actitudes para adaptarse al ritmo productivo, a través del entrenamiento práctico en un entorno más vinculado a la realidad industrial y menos doméstico –por ejemplo mediante las prácticas en las empresas-. Los programas realizan una cierta selección de los más “aventajados” –madurez, capacidad, motivación, constancia, interés, esfuerzo...- y los mejor valorados desde el criterio de la productividad. Aún así, dadas las carencias de los jóvenes –y dado que parece aceptado que la obtención de un trabajo depende básicamente de factores personales-, se plantea un cierto planteamiento compensatorio de carácter normalizador, en el sentido de que se pretende hacer más productivo al joven para facilitar su adaptación al mundo laboral. Aunque cuanto más pesa el planteamiento selectivo, menor es el compensatorio.

Su objetivo es la integración a través de la salida al mercado laboral normalizado, con sus exigencias productivas y sus dinámicas de flexibilidad y movilidad. Pero es en su ámbito más precario en el que –según los discursos- estos jóvenes pueden abrigar expectativas de empleo, abriendo unas expectativas de integración descalificante (Paugam, 2000). Lo que supone la necesidad de prepararles para ello, adecuando sus expectativas, domesticando sus hábitos y mostrándoles cómo es la realidad que les espera.

Por otro lado, los discursos señalan que el itinerario para los que encuentran más dificultades requiere la generación de espacios –laborales o no- tutelados, estructurados desde el reconocimiento y la sensibilidad ante las posibilidades, necesidades y limitaciones de los individuos, que pongan en juego medidas de apoyo y que reduzcan el nivel de exigencia productiva.

Como aprendizaje para el mundo laboral, esta vía, pensada para los que no pueden mantener el ritmo productivo exigido por el mercado, implica el entrenamiento en un entorno doméstico -espacio de inserción- para desarrollar ciertas actitudes –de autocontrol, de puntualidad, de orden, de disciplina, etc.- así como determinadas habilidades básicas para el trabajo –poco cualificado- a realizar.

En caso de que ese aprendizaje sea fructífero, se procedería a la inserción laboral en el espacio mercantil, si bien la transición a éste podría suavizarse mediante medidas de discriminación positiva o empleo protegido y acompañado. En ese sentido, se resalta la importancia de la sensibilidad social de las estructuras de inserción –por ejemplo, empresas “comprensivas” ante el menor ritmo productivo, amortiguado por políticas que compensen económica o fiscalmente-.

En caso de que el aprendizaje no permita un proceso de transición –ni siquiera protegido- al mercado laboral, se articulan medidas de protección más estables, que posibiliten el desarrollo de una actividad laboral u ocupacional en un espacio protegido –

centros especiales de empleo, empresas protegidas-. En este caso, ya no nos encontramos ante medidas que pretendan promover procesos de inserción, sino que se trata de medidas de asistencia, que pretenden la estabilización de los sujetos en esos espacios protegidos, con la consiguiente dependencia. Es diferente generar recursos de atención a las necesidades educativas especiales, a modo de discriminación positiva para impulsar la igualdad de oportunidades, que generar recursos de protección, que deriven a los jóvenes a espacios segregados de velocidad lenta, no como proceso, sino como destino (Castel, 1997). Esto requiere un acompañamiento permanente para aquellos que son instalados en estos espacios de inserción, lo que supone una baja autonomía –o una alta dependencia- y una vulnerabilidad potencial, en la medida en que la protección que no genera integración –es decir, que no se vincula al derecho de ciudadanía- implica riesgo.

De este modo, desde la atención a las necesidades diferenciales se plantea la tensión entre exigir y evitar el fracaso. La opción de evitar experiencias de fracaso suele provocar la generación de prácticas de protección –relativas al nivel de exigencia, al modo de evaluar, a la manera de definir el éxito del proceso- que tienen como consecuencia no buscada la derivación del joven hacia un espacio de inserción que mantenga ese nivel de protección, ya que su desaparición supondría una experiencia de intemperie y frustración para la que no se le ha preparado. Es decir, se generan dinámicas de dependencia que difícilmente conducirán a una integración social.

2. Tensiones y compromisos en el sector asociativo

2.1. Empleo y socialización: las ambigüedades de la doble dimensión asociativa

Las entidades que hemos analizado en este trabajo son establecimientos laborales a la vez que espacios de sociabilidad de carácter asociativo. Ambas dimensiones conforman su carácter propio y dan cuenta de las lógicas que justifican su actividad cotidiana. A lo largo de los análisis hemos ido viendo cómo los discursos que garantizan la coordinación de sus actividades laborales son indisociables de los que fundamentan la dinámica asociativa, y viceversa. Esta imbricación de ambas funciones, de prestación de servicios y de establecimiento de vínculos de solidaridad, se considera el mayor valor diferencial de las asociaciones, tanto para la eficacia del trabajo que realizan como para su contribución a la cohesión social. Pero la coexistencia de las dos dimensiones también da lugar a importantes conflictos y ambigüedades tanto en la c(u)alidad del trabajo que desarrollan como en la c(u)alidad de los vínculos que generan. Son ambigüedades que es preciso identificar porque, a su vez, condicionan decisivamente la dirección en que se va a desarrollar la tercera de las funciones que se atribuye al sector asociativo: la de cauce de participación política, instrumento y lugar de redefinición de la ciudadanía en tiempos de cambio.

2.1.1. El riesgo de la explotación mercantil

Fue Bourdieu (1999) el que señaló la relevancia de una “economía de la ofrenda” en determinados campos sociales –el artístico, el científico o el religioso, por ejemplo-, en los que se mantiene un discurso altruista que tiende a generar una “ilusión no económica”, imprescindible para el correcto funcionamiento de tales ámbitos. Estos campos, dice Bourdieu, crean las condiciones objetivas para que los agentes sociales que participan en “su juego” –que comparten el orden de grandeza imperante en el mismo, diríamos nosotros- tengan un verdadero “interés por el desinterés”. Las acciones que se presentan como antieconómicas en estos ámbitos, son razonables, puesto que en ellos –y según su lógica- el desinterés está reconocido y recompensado.

Esa dinámica –que establece una conexión entre condiciones subjetivas de la experiencia y condiciones objetivas en el campo-, permite a las entidades que la asumen un plus de beneficio que se concreta en al menos en dos cuestiones –al margen de la legitimidad que le proporciona la gratuidad, dado su carácter de realidades no lucrativas-: por un lado, le garantiza unos trabajadores más baratos y que se muestran dispuestos a implicarse y esforzarse más allá de lo que exige su contrato –y de lo que reconoce sus salario-; en segundo lugar, los trabajadores presentan menos conflictos, ya que se muestran dispuestos a renunciar –o, al menos, a no exigir con todas sus consecuencias- a sus derechos laborales en pro de un bien superior: la labor realizada por los demás.

La primera cuestión –de la segunda hablaremos en el siguiente apartado- nos muestra el potencial que tiene la asunción del compromiso entre lo inspirado y lo doméstico, en la medida en que fomenta, a través del ejemplo de sus componentes más valorados, la entrega y la disponibilidad como claves de grandeza.

Es lo que pudimos observar, por ejemplo, en el caso de la asociación Julia Merino, cuyo carácter comunitario, unido a su dimensión misionera –inspirada-, conforman un dispositivo cuya principal consecuencia, para lo que ahora nos ocupa, es el proponer como ideal de grandeza la entrega a la misión. Un ideal que requiere –en la medida de lo posible, y “respetando” las posibilidades de cada cual- la disponibilidad para mantener una dedicación en el trabajo “más allá de lo estipulado” en el contrato –lo que RG denomina la figura del trabajador-voluntario, que se valora como algo común en las asociaciones-. Esa disponibilidad no se plantea como una exigencia, sino que se trasmite como ideal a través del ejemplo de los sujetos considerados “grandes” en esas entidades –que, en ocasiones, como ocurre en el caso de Julia Merino, son religiosas; aunque en otros casos son personas carismáticas dentro de la entidad, como es el caso de Llavors o Domus Laboris-.

La negación de la dimensión económica desde el valor concedido a la dimensión de ofrenda requiere eliminar todo tipo de barreras en el trabajo –tanto las que se refieren a la distinción entre el tiempo laboral y el tiempo privado, como las que abordan la diferenciación funcional en base a competencias asignadas o de tipo profesional-: la labor es desarrollo de una misión integral –lo que vemos con claridad en el discurso de GP-. Por ello no se le pueden arrebatar tiempos o esfuerzos. Y esto no aparece como exigencia de la entidad, sino de la labor: no aparece como legítimo dejar a una persona desatendida, por ejemplo para mantener intacta la propia parcela de tiempo de ocio.

La dimensión doméstica supone que esa disponibilidad se vincula básicamente a lo que pida la entidad, es decir no es una disponibilidad inspirada, sino más bien comunitaria, basada en una relación de confianza y dependencia recíproca –del tipo “hoy por ti, mañana por mí”-.

De este modo, el altruismo aparece como un valor que es recompensado por el reconocimiento de la entidad –que se muestra más dispuesta a contar con el trabajador de cara a futuros proyectos en la medida en que se responde según sus criterios de grandeza-. En ese sentido, el respeto a la decisión de cada individuo sobre su dedicación voluntaria, pese a ser sincero, resulta un tanto relativo, en la medida en que la disponibilidad a esa entrega se considere como criterio en la selección de personal. Esto, además, se ve facilitado por la consideración –en muchos casos- de la labor de voluntariado como un período de pruebas encubierto, que permite valorar las aptitudes del voluntario y su cercanía al “espíritu” de la entidad –aspecto que no es exclusivo de las entidades domésticas, como podemos comprobar en el caso de Espais Oberts-.

Esta posible derivación de lo gratuito hacia las relaciones de explotación mercantil se produce de un modo “ilegible” para aquellos que comparten una lógica doméstico-inspirada. Pero sus consecuencias en la precarización del espacio asociativo no sólo se van afianzando, sino que les trascienden, en la medida en que esta dinámica se pueda convertir en distintiva del sector y, por ello, exigible a todo aquél que desarrolle su labor en él.

Por otro lado, podemos señalar un segundo planteamiento ligado a la disponibilidad y más vinculado a la dinámica conexionista. Se trata del funcionamiento que requiere que el trabajador asuma la responsabilidad de generar y mantener el propio puesto de trabajo –lo que podemos observar en el caso de APRODIPMA, en su gestión del trabajo de los “profesionales periféricos”, como los educadores de los PGS, no así los gestores-.

En este caso estamos ante una dinámica que se puede describir como ser “empresario de uno mismo”, pero dependiendo de decisiones ajenas. Esa dependencia se refiere tanto a las instancias –públicas o privadas- que han de conceder la financiación para los proyectos,

como a la cúpula de la entidad para la que se trabaja, que deriva en los profesionales la labor de conectar, dinamizar y generar proyectos, aunque no la decisión sobre su continuidad laboral en ellos. La misma dinámica doméstica antes mencionada también establece una asimetría entre la exigencia de entrega -a lo que se define como objetivo común- y la capacidad de toma de decisiones, que queda en manos del núcleo de la entidad -como ocurre en la asociación Julia Merino, o Domus Laboris-. Esto contrasta con lo que ocurre en una entidad vinculada a un discurso más cívico, como Espais Oberts, en la que la responsabilidad como profesional requiere también la participación en la toma de decisiones, lo que, a su vez, se mantiene sobre una política de estabilidad laboral.

Esta dinámica de promover proyectos que pueden dar continuidad a la labor de la entidad -respondiendo a las necesidades de sus destinatarios- a la vez que se posibilita la continuidad laboral del sujeto, describe la disponibilidad en claves conexionistas. Es decir, es una forma de poner en juego todas las competencias y contactos personales que abren puertas a nuevos proyectos en los que participar y mediante los que encauzar la actividad de la asociación. Sin embargo los proyectos son apropiados por la entidad. Esto implica volcarse en tareas de gestión y mediación -junto a las propias de la labor educativa-, es decir implica una exigencia de polivalencia, cuyo desarrollo aparece legitimado como, como fuente de empleabilidad -es decir de garantía de seguridad en un entorno conexionista-, al igual que los contactos realizados -pese a que estos se realicen en nombre de la entidad-.

El trabajar en un espacio que asume -al menos parcialmente- la mecánica flexible del conexionismo, puede implicar una autoexigencia de tiempo y esfuerzo que, en última instancia, no redunde en una mejora del capital personal del trabajador que lo realiza. La inestabilidad resultante puede dar lugar a una dificultad para leer la propia progresión laboral (Sennett, 2000) y para establecer un proyecto de vida, dando lugar a la experiencia de “estar siempre empezando”, como indica JE acerca de su experiencia en APRODIPMA. En ese sentido estamos ante otra posible fuente de explotación, vinculada, además al autocontrol del trabajador.

2.1.2. El riesgo de la fragilización de los derechos

El valor dado a la gratuidad puede presentar otra derivación, vinculada a la legitimación de la renuncia a los propios derechos laborales como trabajador. Se trata de la consideración de que la misión -orden inspirado-, el esfuerzo comunitario y la confianza -orden doméstico-, o la flexibilidad de los proyectos -orden conexionista- requieren una entrega personal que está por encima de las garantías cívicas que regulan las relaciones laborales y que constriñen -desde esos puntos de vista- las posibilidades de comprometerse en el trabajo. Unas garantías que a lo largo del capitalismo industrial keynesiano se habían afianzado como conquistas incuestionables en cuando a derechos vinculados a la condición de asalariado, pero que con la aparición del capitalismo flexible se han visto seriamente cuestionadas.

La actual flexibilización del mercado laboral implica, como ya hemos comentado, renovar los factores que generan la adhesión de los individuos a la actual dinámica productiva y de acumulación del capital. En este sentido el orden doméstico cumple un papel muy relevante. Se trata del discurso que enfatiza la dimensión comunitaria de la

organización y de las relaciones laborales –“todos en el mismo barco, cada cual en su posición”-, que encontramos, por ejemplo, en Domus Laboris o en la asociación Julia Merino.

El valor dado a la gratuidad, o la deslegitimación del interés y el intercambio adquiere una especial significación cuando se plantea en realidades domésticas –vinculadas por una dinámica comunitaria- y que se dedican a labores de servicio a personas que viven en situaciones de vulnerabilidad. Ambos factores refuerzan la deslegitimación de cualquier actitud que pudiera ser acusada de materialista –o de lucrarse con la miseria ajena, como plantea GP- o de desconfiada hacia los vínculos comunitarios. Y ambas claves llevan a la puesta en cuestión de las garantías que representa el derecho laboral.

Por un lado, porque el funcionamiento comunitario implica el “sentir la entidad como propia”, como indica GP de Llavors -de modo que la reivindicación “ante uno mismo” carece de sentido-. Es más, en ocasiones se hace necesario transgredir las garantías legales que rigen las relaciones laborales –es decir, admitir irregularidades-, para sacar adelante “entre todos” a la entidad o posibilitar la realización de programas que no cuentan con subvenciones, o que requieren recursos adicionales. E incluso se hace necesario trabajar en condiciones de manifiesta precariedad. En definitiva, se trata de participar en un esfuerzo común en el que no cabe conflicto de intereses entre las diferentes posiciones, pues todas comparten un mismo objetivo.

Por otro lado, porque la confianza¹⁰⁶ aparece como la clave esencial de regulación de la relación laboral: los grandes –sea la cúpula directiva, los líderes, los más entregados, o los que asumen la responsabilidad sobre la entidad- se preocupan de los pequeños y procuran para ellos lo mejor. Es lo que observamos, por ejemplo, en Domus Laboris, entidad en la que la dependencia laboral de los jefes llega a ser planteada por MA como una liberación. Desde su perspectiva, los trabajadores no tienen por qué preocuparse de sus condiciones laborales, ya que en la medida en que existan posibilidades de mejorarlas, los jefes se encargarán de ello. Esto implica, por otro lado, una dinámica de reciprocidad en la que se espera una buena respuesta por parte de los trabajadores, en el sentido de una mayor disponibilidad y una actitud de consenso y cooperación: en un espacio que se rige por la confianza no cabe plantear una reivindicación de derechos.

Esto permite un ambiente laboral “más humano” o más personalizado que si se construyera sobre los dispositivos cívico-industriales. La crítica doméstica a estos dispositivos los acusa de fríos, deshumanizados y carentes del compromiso que permite una dinámica relacional. El conocimiento mutuo aporta, en ese sentido, un mayor compromiso –persona a persona- que el hecho de firmar un contrato desde el desconocimiento mutuo, por mucho que aquél implique garantías jurídicas, ya que éstas no entienden de particularidades, necesidades diferenciales y problemas personales. En cambio, en el orden doméstico, la confianza genera dinámicas de apoyo mutuo y de adaptación a las

¹⁰⁶ Aquí hablamos de la confianza como clave de las relaciones laborales en espacios regidos por el orden doméstico, dado que las asociaciones en que aparece el discurso de la confianza los son. Sin embargo, también es cierto que la confianza es un factor clave de la dinámica conexionista, ya que la vinculación a los proyectos en que uno lo pone “todo de sí” requiere que exista el convencimiento de que los otros no van a defraudar las expectativas y confianza –que en este caso se basa en la reputación como parte del capital que cada uno lleva consigo- que se deposita en ellos cuando se cuenta con ellos para un proyecto. En cualquier caso, el aumento del peso que estos factores “intangibles” va adquiriendo en las entidades es signo de su creciente lejanía de la dinámica propia del segundo espíritu del capitalismo, y su aproximación a la lógica emergente que caracteriza el tercer espíritu.

necesidades personales, lo que humaniza las relaciones laborales. Por ello, tanto en Domus Laboris, como en Julia Merino, e incluso en Llavors, se considera mejor garantía el compromiso personal basado en la confianza mutua y a la asunción de la responsabilidad requerida por el lugar que ocupa cada cual en el conjunto comunitario. Algo similar podríamos decir del vínculo de la fraternidad, que resalta el discurso inspirado-doméstico de Afany, que lo considera superior a las garantías cívicas, aunque en este caso se considere la necesidad de mantener éstas como un compromiso de mínimos para los que aún no comparten la experiencia de la fraternidad, no así para los que comparten esa vocación que sienten la necesidad de ir más allá de ese compromiso en su entrega.

En general, estos discursos implican la deslegitimación de la exigencia de mejores condiciones laborales y del recurso, para ello, a las garantías y los dispositivos cívico-industriales que constituyen el derecho laboral. Es decir, lleva a la renuncia a las garantías cuya aplicación implicó en su momento una liberación de las dependencias personales. Porque el vínculo doméstico de la confianza no deja de ser graciable, de modo que corre el riesgo de generar una dinámica de dependencia, de corte paternalista, que pone en posición de vulnerabilidad a los trabajadores: en la medida en que las condiciones económicas no lo permitan, o los intereses de la entidad –o del colectivo destinatario- no lo requieran, el vínculo laboral se rompe, y en ese momento sólo los dispositivos cívicos –por muy devaluados que se encuentren- pueden cumplir una función de defensa de los intereses del trabajador.

2.1.3. El riesgo de la desc(u)alificación laboral

El tercero de los riesgos que entraña el predominio de la lógica de la reciprocidad como fundamento de la sociabilidad asociativa es lo que podríamos llamar el riesgo de desc(u)alificación laboral. El énfasis puesto en las relaciones de proximidad como valor diferencial y seña de identidad en las asociaciones tiene al menos tres consecuencias potenciales en la c(u)alificación laboral de sus trabajadores y en el funcionamiento de las entidades mismas: la deslegitimación de una cultura de lo profesional que convierta las entidades en terreno abonado para el voluntarismo asistencial; la desaparición de los límites entre lo personal y lo laboral, con las implicaciones que conlleva de mercantilización de la propia subjetividad del trabajador; y la reducción de la empleabilidad de éste, en lugar de su incremento, en la medida en que sus vínculos cada vez se vuelven más locales en un entorno que reclama precisamente lo contrario. Veámoslas brevemente.

Como comentamos en el primer capítulo, si bien el sector asociativo de acción social es un espacio relevante de cara a la generación de empleo, la calidad del empleo que en él se genera es baja, estando muy ligada a condiciones de precariedad –inestabilidad, tiempo parcial o bajos salarios-. En ese sentido parece que se trata de un empleo que cumple una función de incorporación al mercado laboral, pero de manera transitoria, para ayudar a generar una empleabilidad que permita desarrollar un itinerario que lleve más allá de este sector, hacia ámbitos laborales más estables y con mejores condiciones y reconocimiento.

Es decir, el tercer sector se describiría, desde esta perspectiva (Zurdo, 2003) como un espacio laboral asociado a los procesos de incorporación al mercado de trabajo y no a la consolidación de un itinerario profesional solvente que pueda aportar experiencia y

estabilidad a los programas que desarrollan las asociaciones. Algo esencial de cara al papel de innovación que se atribuye habitualmente a este ámbito.

El énfasis en la gratuidad puede atraer hacia el sector a un voluntariado con muy buenas intenciones, pero no necesariamente cualificado y en el que no siempre se pueden delegar determinadas funciones. Por supuesto, en el otro extremo nos encontraríamos la apuesta por un profesionalismo que acercaría a las asociaciones al modelo de una empresa social –tendencia que hemos podido vislumbrar en Espais Oberts-.

En cambio, la necesidad de mostrarse disponible, de asumir condiciones precarias y de no poder abrigar más expectativas de mejora que las que impliquen movilidad, son factores que muestran un panorama poco atractivo para generar la adhesión –el compromiso activo- de profesionales que han de hacer frente a las necesidades del mundo adulto. En ese sentido, como afirma MT acerca de su experiencia en la comunidad Proxem o MN sobre su congregación religiosa, vinculada a la asociación Julia Merino, la posibilidad de contar con apoyos sólidos –incluso, como en sus casos, institucionales- supone una garantía de seguridad que no todos pueden tener y que facilita –como un privilegio- el poder dedicarse por entero y sin preocupaciones a la labor en sus entidades.

En ese sentido, cabe preguntarse hasta qué punto el espacio asociativo se va configurando como un espacio para inserción laboral de jóvenes profesionales –dispuestos a aceptar condiciones precarias con tal de aprender y de iniciar su itinerario laboral- que luego salen de él, y de personas vinculadas a instituciones –básicamente religiosas-, que pueden mantener su dedicación gracias a esos apoyos –por ejemplo, en Julia Merino se afirma que es la presencia de las religiosas las que garantizan la continuidad de la asociación-.

Sin embargo, como ya vimos a propósito de los discursos sobre el trabajo, la pérdida de calidad en el ejercicio laboral no es el único –tal vez ni siquiera el mayor- riesgo de los discursos emergentes de la actividad laboral. Dichos discursos, y muy particularmente los que parecen más afines al tipo de actividades que se desarrollan en el sector asociativo, tienden a diluir los límites que separan las características personales de las c(u)alificaciones laborales, operando en este sentido una auténtica desc(u)alificación laboral: el trabajador ya no es definido y juzgado por lo que hace, sino por lo que es y por quién es. Este proceso, indudablemente, está vinculado al ejercicio de trabajos cuya c(u)alidad depende en gran medida de lo que García Roca (200) denomina “el factor humano”; y supone, por consiguiente, que la propia subjetividad del trabajador debe introducirse como recurso en el ejercicio laboral.

Para quienes participan del discurso del trabajo como vocación, esta implicación de la subjetividad en el trabajo resulta natural, porque –en pura lógica vocacional- todo lo que uno es se pone en juego en el desempeño del mismo. Pero no siquiera el discurso vocacional protege del desgaste y el agotamiento emocional que puede provocar esta dinámica cotidiana de entrega como parte de las funciones del puesto y requisito para la eficacia de la labor. Más bien al contrario, el trabajador vocacional precisamente carece de justificaciones que le permitan distanciar su subjetividad –y su juicio global sobre sí mismo- de aquello que hace. El caso de RG es paradigmático a este respecto.

Finalmente, la “inversión profesional” en la creación y mantenimiento de vínculos de proximidad que las entidades reclaman de sus trabajadores corre el riesgo de reducir la empleabilidad de estos a medida que transcurre el tiempo. Boltanski y Chiapello (2002) describen cómo la lógica conexionista genera dinámicas de explotación en la medida en

que, para que las redes crezcan y se mantengan, requiere que haya sujetos que mantengan los vínculos locales. Estos sujetos no se benefician del capital relacional que los proyectos y las conexiones generan, sino que, a medida que estos progresan y se desarrollan se van encontrando cada vez más “encerrados” en el localismo de sus relaciones y más dependientes de eslabones superiores de la red.

“Me he quejado mucho por el tema de... el tema es que yo, durante un tiempo, estoy dedicándome al tema de educador con chavales, con chavales complicados. Uno ahí lo pone todo. Pero ¿qué pasa dentro de cinco o diez años? Yo es que a lo mejor no quiero ya. O sea, yo voy a tener un gran currículum de eso, pero es que a lo mejor dentro de diez años yo es que ya no quiero, estoy totalmente quemado. ¿Y qué? ¿Qué hacemos? ¿Hacia donde voy? O sea, si ahora tengo treinta y cinco... cuarenta, luego cincuenta, super quemado... y ¿hacia dónde voy? Esa duda está ahí. Es que no sé lo que estoy haciendo. Y luego, claro, mi sensación es que yo lo dejo todo... es que no es decir ‘Bueno, vas tanteando y tal... y dices ‘Bien...’ y tal’. A nivel económico yo no voy hacia ningún lado: yo ni tengo coche, ni tengo casa, pero es que no tengo posibilidades [RG]”. Las palabras de RG revelan que este planteamiento, lejos de ser una especulación teórica constituye un riesgo tangible en este tipo de entidad.

2. 2. Entre la reivindicación de la diversidad y la fragmentación del espacio público

2. 2. 1. Entre la pluralidad cívica y el particularismo

La confluencia de diferentes lógicas en el espacio asociativo supone la comprensión de éstas como objetos equívocos, que dan lugar, entre otras cosas, al establecimiento de compromisos. Ese carácter híbrido lo hace especialmente adecuado para manejarse en un espacio social cuyas lógicas dominantes están en proceso de transformación, como muestra el paso del segundo al tercer espíritu del capitalismo.

A consecuencia de las transformaciones que dan lugar al segundo espíritu del capitalismo, surge el compromiso cívico-industrial como dispositivo que permite conciliar el orden capitalista con el bien común, integrando argumentos de la crítica social a la dimensión más doméstica del capitalismo inicial. Este dispositivo reconfigura la concepción de “lo público” en dos sentidos.

En primer lugar, impulsando la homogeneización del espacio ciudadano –todos somos iguales ante la ley- y la consiguiente deslegitimación de las diferencias categoriales basadas en atributos privados. Así, la ciudadanía adquiere un sentido impersonal y excluyente de cualquier particularismo –ya que no es legítimo convertir en “causa” de interés general los aspectos privados, a diferencia de lo que serán los planteamientos posteriores de la discriminación positiva, que supondrá la legitimidad de las políticas sociales categoriales-.

En segundo lugar, la preeminencia de la ley –“lo regulado”- sobre cualquier otro elemento. La regulación –el énfasis en los procedimientos legales como garantía del interés general- es un resultado de ese compromiso cívico-industrial en que se apoya el segundo espíritu del capitalismo: permite actuar de una forma previsible –aplicable por igual a todos- y legitimada por la voluntad general. De ese modo, el énfasis contractual de lo cívico se extiende a toda relación social con pretensiones de legitimidad en el espacio público.

Ante esta alianza, la lógica que es desplazada y deja de aparecer como fuente de legitimidad es la doméstica, cuyas relaciones fundadas en el particularismo, se entienden, desde la nueva configuración, como opuestas a la consecución del interés general. Por ello esa lógica de lo doméstico quedó confinada a los espacios privados, únicos en los que aparece como legítima.

Sin embargo, ante la crisis del Estado del Bienestar, se pone en cuestión el segundo espíritu del capitalismo, emergiendo una nueva configuración discursiva legitimadora de las nuevas prácticas del capitalismo –lo que hemos llamado el tercer espíritu del capitalismo, ligado a la lógica conexionista-. En esta situación, en que la crítica se dirige contra el dispositivo de compromiso cívico-industrial, resurge la lógica doméstica, que trae consigo la relevancia de los particularismos, pero que ha de traducir sus principios para adecuarlos a un entorno cuya inercia aún mantiene el valor de los principios de la lógica cívica en la definición de lo público.

Es precisamente ése el papel que han desempeñado las asociaciones en la tensión entre lo particular y lo universal: este tipo de entidades reúnen la condición de la proximidad –vinculada a la lógica doméstica- y la condición de la búsqueda del bien común –ligado a la lógica cívica-. Es decir, las asociaciones permiten traducir reivindicaciones domésticas a través de medios cívicos –carácter societario y contractual de las asociaciones-, dando lugar a un nuevo tipo de compromiso. Esto permite otorgar una legitimidad cívica a demandas domésticas o particulares.

La reivindicación de identidades particularistas y los derechos que se derivan de la diferencia –que aparece, por ejemplo, en el discurso de APRODIPMA en relación con los derechos de los discapacitados-, se convierte así en una causa vinculada al interés general. Esto permite asumir como elementos públicos –y, por tanto políticos- cuestiones que antes se consideraban como propias de la vida privada. En cambio, se considera que la consideración de la ciudadanía desde criterios homogeneizadores no permite dar respuesta a colectivos específicos, que desaparecían en esa consideración anterior –que, en definitiva, se ve como una falsa consideración de la igualdad-. Desde esta perspectiva cívico-doméstica, la atención a la diversidad es la clave que garantiza la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, estas transformaciones permiten a diversas iniciativas privadas, buscar una legitimación cívica para sus actividades, con las que pretenden hacerse visibles y participar en la vida pública. Nos referimos a entidades que realizan una acción vinculada a su carisma o ideario particular, que es el mismo que les movía a la acción en momentos en que la lógica predominante era doméstica, y que, tras una etapa de verse relegados por un modelo centralizado de la acción social, ven la oportunidad de volver a adquirir un papel, mediante su adecuación a un orden cívico –reformulado por la aportación doméstica-. Por ejemplo, sería el caso de muchas entidades religiosas que desarrollan su labor social adecuando a los nuevos tiempos no sólo la actuación en sí, sino el agente legitimado para realizar ésta. Surgen así asociaciones vinculadas a órdenes religiosas, a sindicatos, a partidos, a realidades empresariales, etc. Así, estas entidades pueden, gracias al rol de mediación entre lógicas en conflicto que ejercen las asociaciones, adaptarse a nuevas configuraciones legitimadoras, a la vez que mantienen su lógica anterior en sus propios espacios.

Dicho de otro modo, “adoptar la forma de asociación” y asumir unas mínimas reglas de juego comunes permite que lo que muchas de estas entidades ya venían haciendo se vea legitimado –en un orden aún predominantemente cívico, aún con los matices domésticos- como contribución al bien común. Por ejemplo, la acción social de la entidad Julia Merino, vinculada a una orden religiosa, cuyo carisma se ha realizado mediante actuaciones similares durante muchos años, se adscribe de ese modo al ámbito de la acción social pública, y deja de considerarse una actuación privada. Lo mismo podríamos decir acerca de Domus Laboris, que tiene una larga tradición como entidad dedicada a la labor social de la Iglesia y a la acción benéfico-asistencial.

Así, agentes particulares participan en la construcción de lo público, de modo que el Estado deja de ser el único garante y el único agente en la construcción del bien común. Aunque esto no significa que su posición haya dejado de ser la predominante en ese ámbito, que aún se ve configurado en buena medida por las claves burocráticas de la Administración. Estas siguen jugando un papel relevante de cara a un control que garantice que la acción plural se orienta hacia el bien común –aun cuando ya estemos hablando de una concepción algo más plural de ese bien común y de los agentes que a él contribuyen-.

De acuerdo con estos cambios, el “discurso anti-administrado” que surge en algunas entidades es signo de una apuesta por una concepción diferente de lo público, vinculado a la iniciativa social, pero siempre que esta iniciativa sea legítima desde el punto de vista de su contribución al bien común.

Así pues, partiendo de los cambios descritos frente al Estado del Bienestar homogeneizador y asumiendo parte de las críticas al mismo –especialmente lo que Boltanski denomina la crítica “artista”-, se articula un compromiso entre la lógica cívica, aún presente y la recomposición de la lógica doméstica. Todo ello al tiempo que comienza a aparecer una lógica emergente –la que Boltanski y Chiapello (2002) han llamado “conexionista”-. Frente a esos cambios, y tal como hemos comentado, el Tercer Sector se apoya en el compromiso cívico-doméstico de cara a la articulación de “lo público”. Pero, a su vez, se aproxima a la lógica emergente de la red, que le es muy cercana debido a la dinámica de funcionamiento por proyectos y al tipo de vinculaciones que las entidades tienden a desarrollar. Sin embargo, como veremos, su apoyo en ese compromiso entre dos lógicas anteriores no permite que haga suyo el principio de equivalencia del orden emergente.

Como venimos diciendo, la pluralidad pública puede ser entendida como un pacto de convivencia que requiere la asunción de unos mínimos comunes –unas “reglas del juego” compartidas- sobre los que articular los elementos diferenciales, expresión de particularidades colectivas –no tanto de singularidades-. En ese sentido es, como hemos dicho, un compromiso entre lo cívico y lo doméstico. En ese contexto, la participación desde la diferencia –en el tercer sector- se sitúa entre dos extremos que la tensionan:

Por un lado, la participación en lo común entendida desde la lógica de lo público-administrado, que identifica igualitarismo con homogeneización, lo que, como hemos dicho, es algo propio del orden burocratizador que caracterizó buena parte de las políticas públicas del Estado de Bienestar.

Por otro lado, los particularismos –totalizadores o defensivos-, que entienden la participación desde la expresión de los intereses particulares. En ese sentido, podemos diferenciar tres situaciones. En primer lugar, la participación que reivindica lo particular como bien común universalizable –con lo que busca asimilar al resto de la sociedad-. Sería el caso de instituciones como Afany, cuyo carácter inspirado le lleva a dar testimonio del valor de la fraternidad como clave de cohesión social.

En segundo lugar, la participación en lo público como un conjunto de acciones preventivas o defensivas, como reacción a un entorno complejo que se considera amenazante. Esto lleva a que el grupo busque la creación de espacios segregados o protegidos, generadores de seguridad y sentido –lo que puede llevarle a encerrarse en sí mismo-. En ese sentido se puede mencionar la experiencia de Domus Laboris, que aparece como un espacio protegido, en el que los trabajadores realizan su labor al abrigo de los vaivenes del mundo, del que sólo han de ocuparse los que asumen la responsabilidad última de la entidad.

O, en tercer lugar, la participación que busca visibilizar una particularidad en el espacio público plural, es decir, que reivindica su reconocimiento como causa de interés colectivo. Se trata de la configuración de lo privado o particular como causa legítima, en un espacio configurado desde la lógica cívica. Sería el caso que nos muestra la experiencia de APRODIPMA, en su labor de trabajar por la causa de los discapacitados, para que sus necesidades diferenciales se asuman como algo de interés general. Ese reconocimiento ha

ido posibilitando el posicionamiento diferencial de la discapacidad en el campo de lo público como una “particularidad colectiva” –un término híbrido entre lo doméstico y lo cívico- que participa legítimamente en la tensión entre las fuerzas que configuran la iniciativa social.

Estamos ante una concepción de la pluralidad de lo público como una situación de equilibrio relativo entre las fuerzas presentes en el campo social de lo público o colectivo. Éste está vinculado tanto al peso de lo público-estatal, como a la tensión de fuerzas entre las asociaciones y los intereses que éstas representan. Es un espacio común en equilibrio dinámico sobre una base –cívica- aceptada como reglas del juego. Un equilibrio que se rompe en la medida en que el peso de lo estatal se impone, ya no tanto mediante la homogeneización del campo de lo público, sino mediante su control desde la imposición de la lógica burocrática. Ésta genera nuevos modos de control, por ejemplo las auditorías, más adecuados al funcionamiento dinámico del espacio público como vinculado a la iniciativa social.

Aún así, ese equilibrio relativo supone que las entidades aceptan participar desde su diferencia –y desde la pluralidad de lógicas- en la construcción del espacio público, negociando con su participación parte de su identidad –y de su particularidad-. Es decir, la convivencia asociativa en un espacio público plural implica una “gestión de la diferencia”. En ese sentido, participar implica una cierta renuncia a lo particular, en la medida en que no se pueda articular con la concepción compartida del bien común –por ejemplo, Afany renuncia a ofrecer una versión confesional de los valores que transmite, traduciéndolos por valores propios de un orden cívico, de modo que, por ejemplo, opta por hablar de solidaridad antes que de fraternidad-.

Aunque otras entidades pueden plantear una crítica en la medida en que considera que esa dificultad para articular su particularidad con el bien común se debe a una insuficiencia en la definición de éste, que no contempla necesidades representadas por esas entidades. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando desde APRODIPMA se plantea la necesidad de reconsiderar la “prueba” que discrimina a los discapacitados psíquicos en función de su baja productividad, dirigiéndolos hacia lugares sociales de dependencia. O cuando se menciona la necesidad de redefinir la “prueba” –el examen- que permite la reincorporación al sistema de formación profesional y que, desde las entidades más domésticas como Domus Laboris, se considera una barrera para los jóvenes con más dificultades. Esto equivale a decir que la definición del bien común –o de la definición de la ciudadanía que da acceso a disfrutar de ese bien común- es excluyente y ha de ser redefinida en una dirección más integradora.

Pero, también, en la medida en que la búsqueda del bien común lo requiere y posibilita, la participación implica la búsqueda de las alianzas y vínculos con mayor potencial de articular intereses. Es ésta dinámica relacional, muy vinculada a distintos ámbitos del Tercer Sector, la que les aproxima a la lógica conexionista y a la noción de red. En ese sentido, la participación en proyectos comunes –como ocurre con la participación de Llavors en diferentes redes de trabajo vinculadas a la economía de la inserción, o la financiación alternativa- implica activar aquellas dimensiones de la asociación potencialmente relevantes para cada proyecto. Lo que puede llevar a que la presencia de una entidad en diferentes ámbitos de la red ofrezca aspectos diferentes de ella.

Pero, en cualquier caso, la aceptación de las reglas del juego en la construcción participativa de lo público conlleva la asunción de medios democráticos que garanticen las

condiciones de participación. De ese modo se busca garantizar que la dinámica participativa responda a criterios de justicia: por ejemplo, que se evite el monopolio de las grandes asociaciones en el espacio público, o –en el extremo opuesto– que todas las entidades – independientemente de su dimensión y base social– tengan el mismo peso en esa construcción de lo público.

Esto supone, en primer lugar, la asunción real de dispositivos de gestión democráticos –lo que se considera uno de las claves definitorias del sector, pese a no siempre articular su dinámica– que eviten dinámicas de dependencia o de vinculación a intereses ajenos a los miembros de cada entidad. Esto es algo que ejemplifica a la perfección el discurso de Espais Oberts, cuyo énfasis en lo asambleario y en la formalización de canales y procedimientos participativos responde a este fin. Y también supone, en segundo lugar, la necesidad de dar cuenta a las bases de cada entidad –que en un orden cívico deben ser las depositarias de la soberanía societaria– y a la ciudadanía –que constituye la base social del espacio público, y por ello es la depositaria de la soberanía en el mismo–. Una necesidad que implica una demanda de transparencia, que se opone a las dinámicas doméstica del secretismo y el control informativo, como vimos que ocurría en Domus Laboris, cuya gestión jerarquizada y paternalista de la información era clave en la dinámica de la entidad.

Un factor que dificulta la asunción de esa dinámica democrática y transparente, es la dependencia de elementos externos a la asociación, vinculada a alguno de los dos extremos mencionados que tensionan la construcción plural de lo público: o bien la dependencia de la lógica cívico-administrada, que se sigue imponiendo a las entidades asociativas –homogeneización, control y garantías– o bien la dependencia de lógicas particularistas –como por ejemplo, de entidades patrocinadoras, de intereses localistas presentados como generales, de colectivos emergentes que necesitan del reconocimiento que les haga ser visibles en el espacio público...–. En ese sentido, podemos encontrar entidades que sólo asuman un compromiso con lo cívico a nivel formal, o de cara a su legitimación, sea ante la voluntad popular, sea ante la administración responsable de legitimar –y subvencionar– solo a quien acepte esas reglas del juego.

En cualquier caso, en este sentido existe un elemento de conflicto importante en este sentido que se refiere a los niveles de participación en las entidades, de modo especial a la participación de los profesionales en la gestión. Si bien hay entidades que asumen un funcionamiento democrático que vincula a todos –Espais Oberts–, otras depositan la toma de decisiones en un núcleo central de la asociación –el vinculado a la entidad promotora, en el caso de Julia Merino– o en una estructura jerarquizada, decidida por los socios, pero que deja fuera a los trabajadores –Domus Laboris o APRODIPMA–. Y en otras el conflicto aparece abierto, como vimos en Afany, donde la diferencia entre dos niveles de decisión –el integrado por miembros de la comunidad Proxem, titular de Afany, y el que daba cabida a los trabajadores de ésta, limitado a las decisiones técnicas y organizativas– dio lugar a la salida de profesionales de la asociación.

Para concluir, y recogiendo las diferentes claves mencionadas, podríamos considerar que la diversidad de lógicas que constituyen el espacio asociativo nos sitúan ante diferentes modalidades de gestión del riesgo. En ese sentido, existe una relación entre la fragmentación defensiva del espacio asociativo y la sociedad del riesgo. Como hemos comentado, el capitalismo de la primera modernidad, a través de su vinculación a los dispositivos keynesianos que articularon un compromiso entre lo cívico y lo industrial, desechó los vínculos particularistas domésticos como ilegítimos para la construcción de lo

público. Esto dio lugar al debilitamiento de las garantías domésticas de estabilidad -tanto la fragilización de los vínculos de proximidad, como el cuestionamiento de las claves morales como vínculo de cohesión- que permitían la configuración de la sociedad desde modelos comunitarios compartidos y jerarquizadores.

En cambio, con el posterior cuestionamiento de ese orden fundado en el compromiso cívico-industrial, resurge la posibilidad de recurrir a la protección que emana de espacios comunitarios generadores de sociabilidad próxima y que se articula en torno a solidaridades mecánicas -vínculo en función de una moralidad compartida-. Esto da lugar, como primera opción para la gestión del riesgo, a la construcción de refugios comunitarios -como *Domus Laboris*-, pero que también pretenden influir sobre su entorno, es decir, intervenir sobre el espacio público para aumentar el círculo de seguridad o integración en torno a su vínculo de sociabilidad moral. Es decir, pretenden transformar el espacio público a imagen del comunitario -que comparta sus valores superiores, considerados más capaces de generar cohesión social y evitar la dinámica de disolución -es, por ejemplo, lo que plantea Afany con su dinámica de testimonio acerca de la fraternidad-. Sin embargo, en la medida en que no es posible esa expansión comunitaria, se puede dar el efecto contrario, es decir, el repliegue defensivo -en “islas de sentido y seguridad”.

Desde esta posición, la ciudadanía aparece como una coexistencia de comunidades -o espacios de sociabilidad fragmentados-. Ante el riesgo como disolución moral de los espacios de proximidad -que buscan equipararse a lo público- y la ruptura de sus reciprocidades asimétricas domésticas, la solución es reconstruir las células y expandirlas.

Una segunda posibilidad es la gestión del riesgo a través de la integración en lo público, es decir, mediante la integración como ciudadanos en la dinámica de la corresponsabilidad sobre lo común. El riesgo es, desde este punto de vista, la desvinculación de lo público -que es garantía de derechos-, la disolución de la responsabilidad sobre el bien común. Y esa disolución de lo público es tanto el no reconocimiento de la diferencia -disolución en lo administrado-, es decir, la homogeneización, como la absolutización de la diferencia particular de cada cual -la disolución en lo comunitario-, es decir, la fragmentación. Esta concepción lleva a un sector asociativo en red: los proyectos permiten la articulación de cara al bien común -por ejemplo, en plataformas, redes contra la pobreza, movimientos sociales, etc-, incorporándose cada cual en función de su idiosincrasia, pero articulándose con los que aportan algo diferente, lo que permite ir más allá de cada particularidad.

Es decir, desde esta perspectiva de la ciudadanía participativa, la constitución de lo público se realiza en la red a entidades cívico-domésticas: es decir, articulando lo particular en función de su intención pública, lo que requiere pasar por encima -no renunciar, sino “poner entre paréntesis”- de aspectos específicos de esas particularidades.

Sin embargo, frente a lo público que requiere renunciar a las particularidades surgen reacciones defensivas de los particularismos, que no admiten “descentrarse” o renunciar al propio interés o visión en función del interés general -o que consideran que éste no es tal si no les defiende, como ocurre con los movimientos del tipo “no en mi barrio”.

Además, la gestión del riesgo también muestra otra opción, en la medida en que, como indica Castel (1997), los procesos de inserción social, dirigidos a incorporar a los sujetos más vulnerables a la dinámica común, se ven interrumpido o estancados, dando lugar a una “zona de asistencia” no integrada. En este caso, que comentamos en el siguiente apartado, estaríamos ante una gestión “amortiguadora del riesgo”, que ni se apoya en el

fortalecimiento de células comunitarias, ni supone la integración ciudadana, sino que se realiza generando espacios protegidos. Una gestión dirigida a evitar la extensión del espacio de exclusión –contención de la vulnerabilidad-, dotando de recursos básicos pero no incorporando a la dinámica cívico-productiva que, aún hoy, es la clave de los derechos de ciudadanía.

2.2.2. Entre la atención a las necesidades y la creación de espacios de velocidad lenta

La recuperación de los particularismos desde un orden cívico ha llevado a un reconocimiento de las necesidades diferenciales, que se desarrolla en tensión con la tendencia a la normalización de los sujetos. Y así, el planteamiento de los discursos sobre la inserción señala la existencia de dos vías: la que se funda en la concepción de la integración por medio del trabajo, que implica la salida del joven al mercado laboral –de la que hablaremos en segundo lugar- y la que se plantea como generación de itinerarios protegidos para la inserción. Ésta puede acabar desembocando en el mercado laboral, aunque para ello requiera de una labor de acompañamiento o de la promoción de medidas que amortigüen sus carencias –como las medidas de exención fiscal a las empresas que contratan discapacitados-. Pero también puede conducir hacia espacios asistenciales o protegidos, situados al margen de la dinámica productiva que aún fundamenta en buena medida nuestra concepción de la ciudadanía –y los derechos que ésta conlleva-.

2.2.2.1. La vía protegida hacia la integración y los espacios asistenciales

Los discursos sobre los procesos de inserción social realizan dos tipos de énfasis fundamentales: por un lado, la necesidad de medidas de discriminación positiva –como el empleo protegido- como clave de itinerarios de inserción laboral en dinámicas normalizadas; y por otro lado, la necesidad de creación de espacios asistenciales al margen de la dinámica productiva del mercado. Ante ambos aparece la cuestión del riesgo de dependencia como factor de vulnerabilidad.

El compromiso cívico-doméstico está tras las nociones de proximidad, sociabilidad y protección –discriminación positiva como recurso para igualar los derechos-, que son claves en el mundo asociativo. Un compromiso que puede pivotar más del lado de la responsabilidad pública en la generación de condiciones de integración –versión que enfatiza lo cívico- o del lado de la protección asimétrica sobre los vulnerables –versión que enfatiza lo doméstico-.

Así, desde una óptica fundamentalmente doméstica, se plantea que en la medida en que la sociedad no está preparada para integrar, acoger o atender a las personas necesitadas, es necesario que existan programas –apoyados por las asociaciones, por la administración y por las empresas sensibilizadas- que desarrollen una labor específica de protección para ellas, a través de la promoción de procesos de inserción o de contención de la necesidad en espacios protegidos.

El desplazamiento hacia lo cívico se sustancia en los discursos acerca de los derechos de los vulnerables y acerca de la sociedad civil como agente capaz de asumir

responsablemente la garantía de los mismos. Para ello estos espacios, y los sujetos que desarrollan su labor en ellos –sean trabajadores o voluntarios- pueden generar espacios protegidos que, desde la proximidad, desarrollen políticas de discriminación positiva –lo que supone un dispositivo de compromiso cívico-doméstico-.

Estos discursos plantean la necesidad de garantías de protección, que se hacen posibles en espacios productivos protegidos o lentos, y que son acompañados desde iniciativas de proximidad. En la medida en que estas iniciativas generan experiencias de socialización y desarrollo pueden ser leídas desde la óptica de los procesos de inserción. En cambio, en la medida en que se convierten en espacios protegidos y segregados constituirían lo que se ha denominado zona de asistencia (Castel, 1997; Zubero, 2000).

De este modo, desde los diferentes discursos se plantea que la dinámica de exclusión que se genera en la sociedad industrial flexible requiere de la existencia de estructuras de protección para los más débiles. En la medida en que esas medidas se fundamentasen en derechos ciudadanos, podríamos hablar de una “integración asistida”, adecuada para una población dependiente. Sin embargo, en la medida de que se trata de medidas altamente inestables, sometidas a factores de subvención, de voluntad política o de voluntad altruista, nos encontramos más bien en un espacio asistido de la zona de vulnerabilidad.

2.2.2.2. La vía vinculada a la dinámica mercantil y el mercado laboral secundario

Un objetivo de la actuación de estas entidades es la integración de los sujetos en el mercado laboral. Un objetivo que, aún siendo secundario en su apreciación –dada la importancia prestada al objetivo de generar un contexto socializador-, es fundamental en la apreciación de la Administración, que, por un lado incluye estos programas entre las medidas con las que combatir el desempleo –con lo que el número de contratos obtenidos es para ella un valor relevante-, y, por otro lado, es la que ha de conceder o no a las entidades la financiación para desarrollar los programas. De modo que las asociaciones que pretenden renovar su financiación deben asumir ese objetivo. Un objetivo –la cantidad de contratos- que dice muy poco sobre la cualidad del empleo de los jóvenes. De modo que la incorporación de éstos al mercado secundario de trabajo aparece como una salida viable, máxime cuando, como indica la mayoría de los discursos, esta aparece como la salida “normalizadora” a la que, en el mejor de los casos, pueden aspirar estos jóvenes –o al menos los más aventajados de los programas- para integrarse en la dinámica social.

De este modo, se plantea que es en el mercado secundario de trabajo en el que existen posibilidades reales de inserción laboral, sin que apenas aparezca la posibilidad de una movilidad ascendente profesional. En general, esto produce situaciones de integración descalificante (Paugam, 2000 y 2001), ya que la situación no permite ni incrementar la propia empleabilidad, ni generar otras garantías cívicas –prestaciones-, ni permite que arraigue un sentido del trabajo más allá de la mera subsistencia.

Así como se apela a la sensibilidad social como requisito para aceptar y proteger a los “menos válidos” –desde su percepción como necesitados se justifica la llamada a asumir los costes de su protección-, no se actúa igual ante las situaciones de precariedad, ya que se asume la “normalidad” de la situación de esos jóvenes y su potencial para adaptarse sin conflictos al mundo laboral flexible.

Además, algunos discursos intentan transmitir –aún con conciencia de su contradicción- una vertiente positiva de la temporalidad, promoviendo un modo de integración incierta (Paugam, 2001) que se apoye en la concepción del trabajo temporal como oportunidad para invertir en el desarrollo personal: se trata de experiencias que socializan, hacen crecer, muestran cómo es el mundo... Desde esa perspectiva hay que adaptarse con docilidad al entorno laboral flexible –lo que implica asumir la precariedad y la movilidad-, y el proceso de socialización que se produce en el programa ha de ayudar a ello: asumir que el mundo adulto es así aparece como una cuestión de madurez. Aunque se sea consciente de que el resultado es una integración laboral vinculada al espacio de vulnerabilidad. Además, hay que considerar que la integración incierta que cobra sentido como inversión en el desarrollo personal, acaba por convertirse en integración descalificante –o, al menos requiere que se le de otro sentido al trabajo-, si con el paso del tiempo esa inversión no renta.

Sin embargo, el discurso más vinculado a las claves cívicas matiza estos planteamientos, al plantear que –de acuerdo con lo expresado- la precariedad conlleva riesgos que hay que asumir para integrarse, para vincularse al conjunto social, aunque sea mediante un vínculo frágil, para desde esa vinculación poder utilizar las herramientas cívicas –por ejemplo, los sindicatos- para mejorar las cosas. Es decir, se entendería esa vinculación a la dinámica común como un prerrequisito para poder actuar sobre lo público.

2.2.2.3. Precariedad, asistencia y vulnerabilidad

En cualquier caso, en las dos situaciones expuestas –la asistida y la inserción en precario- se deja al individuo en posiciones vulnerables. En la “zona de vulnerabilidad” (Castel, 1997; García Roca, 1998) los lazos de integración son frágiles e inestables; la situación económica es débil; y el sentido –tanto el que se extrae del trabajo, que es incierto, como el que surge de los vínculos de ciudadanía-, está fragmentado. En la “zona de asistencia” (Castel, 1997; Zubero, 2000), esos lazos dependen del mantenimiento de las medidas de atención diferencial y de protección, que no se poseen en calidad de derechos ciudadanos inalienables, sino en calidad de medidas políticas de asistencia y amortiguación del conflicto social –políticas que, como tales, pueden desaparecer-, o, en todo caso, como resultado de acciones benéficas sustentadas por decisiones particulares y sometidas a la opcionalidad.

La cuestión, pues, es si cuando se plantea la función de las asociaciones como la “red de seguridad” para la población más vulnerable, se está hablando de procesos que se ponen en marcha y que se articulan políticamente –desde la Administración y desde el tercer sector- como parte de los derechos de ciudadanía, o se trata de procesos asistenciales, dependientes de la voluntad política o de entidades altruistas, y que pueden desembocar –o no- en el acceso a la ciudadanía.

2.3. El sector asociativo, entre la crítica y el compromiso

Planteábamos al comienzo de este trabajo que la consideración del sector asociativo como cauce de participación política implica el análisis de (i) los modos de actuación y organización que recrea en su participación en el espacio público y (ii) los nuevos discursos y significados que es capaz de generar en torno a la noción de ciudadanía. Mediante el concepto de lógicas de justificación, hemos ido viendo a lo largo de los diversos análisis cómo ambos aspectos están inherentemente interrelacionados, porque los principios de equivalencia que fundamentan dichas lógicas son a la vez instrumentos de calificación y generadores de orden; o, dicho de otro modo, al tiempo que garantizan la coordinación en base a ciertos parámetros y dispositivos, producen discurso y legitiman ciertos modos de descripción de la realidad. El análisis del sector asociativo desde la perspectiva de las lógicas de justificación, pues, permite reconsiderar tanto los ejes que articulan el espacio asociativo como el potencial que tienen las asociaciones para la crítica y la génesis de nuevos principios de orden capaces de reorganizar el espacio social en su conjunto.

La primera constatación a que conduce el análisis de las justificaciones de la acción asociativa se refiere a la pluralidad discursiva que caracteriza a las asociaciones.

Las asociaciones son espacios de socialidad secundaria que revelan la pluralidad de formas de identificación y pertenencia comunitaria que caracterizan a la sociedad contemporánea (Laville, 1997; Cucó, 2004). En ellas, las acciones de los sujetos se coordinan entre sí sobre una base de cierta simetría, generando nuevas formas de acción colectiva. Este esfuerzo de coordinación interpersonal, crucial en la caracterización de la dinámica asociativa, las convierte en espacios de convergencia e interacción de las diversas lógicas en base a las cuales los sujetos justifican sus acciones; de este modo, las asociaciones constituyen auténticos “laboratorios de producción de discurso” mediante la confrontación y la interacción de las justificaciones que sus integrantes aportan a la tarea común.

Pero la pluralidad discursiva de las asociaciones, con las tensiones y exigencias de compromiso que ésta comporta, no sólo se debe a su carácter de actor colectivo y espacio interactivo –carácter que, en mayor o menor medida, comparten con cualquier organización no asociativa-. Las asociaciones son también, en nuestra sociedad contemporánea, entidades “multifuncionales”, sobre las que recaen demandas y expectativas de diversa naturaleza: son establecimientos laborales en la medida en que se dedican a la prestación de servicios, fundamentalmente en el ámbito de la política social y los servicios de proximidad; son espacios de socialidad y de socialización destinados a recrear nuevas formas de pertenencia, identificación y significado; son cauce de participación social democrática y actores colectivos emergentes en el espacio público. De ellas se espera y se reclama eficacia y funcionalidad en el desarrollo de sus tareas; proximidad y calidez en la articulación de sus relaciones; corresponsabilidad y capacidad de propuesta política.

La multidimensionalidad –o “multifuncionalidad”- que caracteriza a la acción asociativa, y que constituye su mayor valor diferencial, viene a multiplicar la pluralidad discursiva que ya le viene dada por su carácter de espacio interactivo. Las asociaciones han de recrear, mediante la coordinación y el debate, nuevas formas de socialidad basadas en la reciprocidad, pero no estrictamente domésticas; nuevos parámetros de funcionalidad y utilidad social que desborden el orden industrial clásico; nuevas formas de participación y

articulación del espacio cívico que constituyan una alternativa al orden representativo y administrativo del modelo estatal. Pero no sólo eso: también han de generar estrategias de autosostenimiento económico que superen la dicotomía entre interés público y beneficio privado; han de visibilizar ante la opinión pública la pluralidad de identidades cuyo reconocimiento es condición de posibilidad para el ejercicio de la democracia; han de constituirse en fuentes de sentido para la acción y portavoces de utopías realizables.

En el “fuego cruzado” a que lo somete semejante variedad de expectativas y demandas, el sector asociativo ha de ser capaz de poner en juego lógicas de acción y justificación que son consideradas inconmensurables –en la medida en que remiten a distintos principios de equivalencia-: una lógica de eficacia que garantice la utilidad social de su contribución; una lógica de la proximidad que libere del utilitarismo a las relaciones basadas en el compromiso voluntario; una lógica colectivista que eluda los particularismos defensivos; una lógica de la representación pública de quienes precisamente carecen de representación formal; y así sucesivamente.

Se atribuye a las asociaciones el potencial de responder a demandas tan complejas y ambiciosas precisamente en virtud de su condición de “objetos equívocos”, que no se ajustan de forma “natural” a ninguno de los órdenes convencionales en base a los cuales se articula el funcionamiento social: son agentes cívicos sin ser organizaciones gubernamentales; son actores económicos sin ser empresas lucrativas; son espacios de proximidad sin límites inmutables; desarrollan un trabajo que desborda los parámetros de evaluación funcionales; su inspiración y su creatividad no traducen un “mandato divino” o una iluminación personal, sino que son fruto del debate y de la comunicación intersubjetiva. Las asociaciones –tal y como se las concibe hoy en día cuando se hace referencia al “fenómeno asociativo” o al “tercer sector”- no pertenecen enteramente a ninguno de los “mundos comunes” que fundamentan el orden social, si bien participan de todos ellos, y por eso se les atribuye el potencial de recrear un orden nuevo.

Boltanski y Thévenot (1989) plantearon que la empresa contemporánea es paradigma de lugar donde las lógicas convencionales convergen e interactúan, y le atribuyeron por consiguiente un potencial privilegiado para la génesis de nuevos principios de equivalencia y nuevos fundamentos para el orden. Su argumento, brevemente enunciado, era el siguiente: la economía contemporánea exige que la empresa se familiarice y domine lógicas de acción que trascienden y desbordan la lógica mercantil o industrial clásica; los énfasis en la creatividad y la innovación, la confianza como fundamento de la cohesión organizacional, la imagen de marca y la democracia organizacional son significativos a este respecto; ese dominio y familiaridad con las diversas lógicas de acción la convierte en agente privilegiado para la fundamentación de un nuevo orden de justificación, diferente de todos ellos.

Un argumento muy similar podría desarrollarse a propósito del sector asociativo. Con una diferencia importante, sin embargo. La empresa sigue siendo, ante todo, sujeto “natural” de un orden mercantil, de modo que la probabilidad de que cualquier orden emergente postulado por la empresa constituya una re-mercantilización –una subsunción en el orden mercantil- de sujetos y objetos que en principio no pertenecen a este orden, es grande; y el nuevo orden mercantil será, de este modo, más ambicioso y más potente que el anterior. Las asociaciones, por el contrario, son objetos –o sujetos- verdaderamente más “equívocos” y más híbridos que la empresa; y, por consiguiente, su potencial de crítica y transformación es mucho mayor.

Pero un objeto equívoco, obligado a operar en diversos mundos de difícil compatibilidad, afronta también, en mayor medida que otros seres, la presión hacia el compromiso. Las asociaciones pueden optar, para garantizar su propia supervivencia, por eludir confrontar argumentos y principios de legitimidad diferentes, permitiéndolos coexistir. Nuestros análisis de las seis entidades estudiadas están plagados de ejemplos de esas soluciones “de compromiso” adoptadas por las asociaciones.

Por ejemplo, la noción de “independencia” que articula la identidad corporativa de Espais Oberts es un claro dispositivo de compromiso entre las exigencias de la competencia profesional y las exigencias de la participación cívica. Mediante la articulación de su funcionamiento en torno al eje de la independencia, Espais Oberts legitima el valor de su contribución cívica en su neutralidad ideológica, y la c(u)alificación profesional de su acción en la corresponsabilidad organizacional. Pero esta construcción “de compromiso” entre ambos órdenes tiene efectos que sus integrantes no advierten: su eficaz acción profesional no induce una transformación del espacio cívico, sino que más bien resulta funcional para el mantenimiento del mismo; y su dinámica participativa de organización del trabajo les obliga a invertir en el mismo mucho más de lo que demanda su contrato o retribuye su salario.

Es preciso caer en la cuenta de que las tensiones que originan todas esas demandas y expectativas conflictivas antes descritas sobre las asociaciones no son tensiones que se inscriban solamente en el funcionamiento interno de las mismas: son tensiones que atraviesan el espacio social en su totalidad –y en esa medida, el campo asociativo es un microcosmos o un laboratorio de un cambio social que lo trasciende-. Cuando se cuestiona el modelo de ciudadanía, se está reclamando un cambio en la lógica según la cual opera el aparato estatal. Cuando se reivindica la pluralidad en los espacios de pertenencia comunitaria, se está reclamando una transformación de la jerarquía y los límites inmutables que caracterizan los espacios domésticos. Cuando se propugna un trabajo a escala humana, se está denunciando la inhumanidad del orden industrial en su globalidad. No se trata de crear reductos donde esas lógicas contrapuestas alcancen un compromiso y resulten –siempre tensamente- compatibles: se trata de operar un cambio en las lógicas que gobiernan las diversas esferas del campo social.

Pero, precisamente por su condición de objetos equívocos, las asociaciones tienen una capacidad mayor que otros agentes de reabsorber estas tensiones, ejerciendo una función de mediación entre espacios sociales regidos por lógicas conflictivas que permite a cada uno de ellos seguir funcionando según sus propios parámetros, sin verse afectados por esos conflictos. En el ejercicio de la mediación y amortiguación de las tensiones derivadas de la exigencia de coordinación entre lógicas de equivalencia dispares, las asociaciones pueden estar dispensando al resto de los actores sociales de la necesidad de cambio en dirección a una síntesis. Y también renunciando a encontrar una voz propia, limitando su contribución a la traducción –y coordinación- de voces, discursos y sistemas de equivalencia generados y sustentados por otros actores sociales. Se trata de un problema análogo al que, en el plano micro de su propia organización, tiene JE en APRODIPMA: su actividad polivalente y su capacidad de conexión de recursos permite hacer compatibles las exigencias mercantiles de la empresa vinculada a la asociación, las demandas de la Administración que subvenciona los proyectos o los intereses particularistas de los promotores de la entidad, sin que estos mismos actores hayan de negociarlas entre sí; es JE quien reabsorbe las tensiones entre demandas conflictivas a través de su labor de mediación entre unos y otros, a costa de sentir “*que eres como un equilibrista: todavía estás ahí, en la*

línea, y no te has caído... o no te han tirado [JE]". De forma similar, se podría sugerir que fue la propia acción de Llavors en un barrio tan desestructurado que *"no había ni jardineros, ni barrenderos, ni policía local, ni entraban los taxis, ni autobuses [GP]"*, mediando entre escuela, vecinos y Servicios Sociales, alentando la actividad asociativa y la mejora del entorno, la que preparó el terreno para que, años más tarde, la Administración decidiera *"asumirlo desde una plataforma, una plataforma dirigida desde Servicios Sociales [...] donde la mayoría de gente son funcionarios y no viven en el barrio [GP]"*, sin modificar un ápice su lógica administrativa de actuación y, en cambio, desactivando *"todo el poder reivindicativo que había en el barrio [GP]"*.

Las posibilidades que el Tercer Sector tiene de crear nuevos discursos y significados –en definitiva, de actualizar su potencial crítico frente a un orden social emergente– pasan por la identificación y rec(u)alificación de las fuerzas en conflicto, identificación y rec(u)alificación que sólo puede hacerse desde la formulación de un nuevo principio de equivalencia. Tanto la opción por el compromiso como la adhesión unilateral a principios de equivalencia antiguos inhibe la formulación de nuevos principios y, por consiguiente, nuevos significados. Pero la formulación de nuevos principios de equivalencia y nuevos discursos no es tarea sencilla cuando a la vez se han de hacer compatibles las lógicas y los discursos de quienes intervienen en esa tarea colectiva. En el esfuerzo por aunar todas las lógicas presentes, sin excluir ninguna de ellas porque todas aportan algo valioso, aparece la presión a elevar el nivel de generalidad de las palabras y de los criterios; y entonces existe el peligro de crear discursos vacíos, pseudo-principios nuevos de orden y de entendimiento que, en realidad, encubren la persistencia de discrepancias de fondo entre los actores¹⁰⁷. *"Todos hablábamos el mismo lenguaje, pero no todos entendíamos lo mismo [GP]"*, dice GP, con expresivo escepticismo sobre el potencial de ciertos "discursos emergentes" para posibilitar una auténtica coordinación de principios y acciones.

Además, entre tanto, la empresa contemporánea ha ido haciendo su camino desde que comenzaron las primeras denuncias al orden de producción industrial masivo, generando lo que Boltanski y Chiapello (2002) designan como un nuevo orden de legitimación de la actividad: el orden conexionista de la "ciudad por proyectos". Y por eso en la actualidad un problema crucial que el sector asociativo afronta en este desafío de resignificación y consiguiente transformación social radica en que el imaginario de la red, tan potente y tan afín al carácter híbrido del Tercer Sector, ya ha sido "colonizado" por el emergente capitalismo informacional y las prácticas neoliberales de gestión. La red, que fuera en su momento paradigma e imagen de las prácticas de resistencia al poder establecido, es hoy día símbolo de la fertilidad productiva e instrumento privilegiado del tercer espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002). Así pues, la duda que surge es qué posibilidades tiene el discurso "nuevo" del Tercer Sector de diferenciarse y constituirse en fundamento de la crítica al discurso de la empresa contemporánea. Porque, aunque el ejercicio del poder conforme simultáneamente a dominantes y dominados y, por consiguiente, las prácticas del poder guarden una homología con las prácticas de resistencia al mismo, no hay que despreciar la capacidad performativa del discurso ni –en

¹⁰⁷ Es inevitable, a este respecto, preguntarse si la lógica conexionista emergente que Boltanski y Chiapello (2002) identifican como "séptima ciudad" análoga a las seis anteriores, no es en realidad una "lógica de lógicas", de un orden superior de generalidad; una "lógica intersticial" en lugar de una lógica institucional, que opera sobre las relaciones entre espacios e instituciones más que sobre el interior de los espacios mismos; una lógica, en definitiva, que –en lugar de sustituir a las anteriores– posibilita su coexistencia y su coordinación en lo que Deleuze (1993) hubiera llamado un "sistema de geometría variable". Y que, al englobar los principios de todos los sistemas de equivalencia, tiene un poder insospechado para la desactivación de la crítica.

consecuencia- el potencial desactivador de la crítica que tiene la “colonización” de un cierto marco discursivo por parte de los poderosos.

Todos estos riesgos y problemas, como mínimo, afronta el sector asociativo a la hora de actualizar el potencial de crítica y transformación que le viene dado precisamente en virtud su carácter de “objeto equívoco”. Conviene identificarlos y no menospreciarlos para que la celebración de nuevas formas de socialidad emergentes en el Tercer Sector no haya de desembocar, pasado el tiempo, en la constatación de que la principal contribución del sector asociativo ha sido favorecer la articulación del “cuerpo social” del modo que más funcional resulta a la configuración emergente del capitalismo.

Bibliografía

Referencias bibliográficas

- AGULHON, M. (1988): *Histoire vagabonde. I. Ethnologie et politique dans la France contemporaine*. París, Gallimard.
- AGULHON, M. y BODIGEL, M. (1981): *Les associations au village*. Le Paradou: Editions Actes du Sud.
- ALBERICH, T. (1996): “Las asociaciones y el Tercer Sector”, *Documentación Social*, 103: 243-252.
- ALEXANDER, J.C. (2000): *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona, Anthropos.
- ALIENA, R, ARIÑO, LLOPIS, R, ALCALÁ-SANTAELLA, F. y BALLESTEROS, X (2004): *El porvenir del altruismo: Análisis de los discursos y propuesta de orientaciones para la acción voluntaria organizada en la Comunidad Valenciana*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- ALONSO, F.J. (1999): “Las condiciones de vida de la población pobre en España”, en J.F. Tezanos: *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid. Sistema.
- ALONSO, L. E. (1999): *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid, Trotta.
- ALONSO, L.E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos.
- ALONSO, L.E. (1998b): “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. En: Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.
- ALONSO, L.E. (2000): *Trabajo y postmodernidad: el empleo débil*. Madrid, Fundamentos.
- ALONSO, L.E. y CONDE, F. (1996): “Las paradojas de la globalización: la crisis del estado del bienestar nacional y las regiones vulnerables”, *Revista de Estudios Regionales*, 44: 87- 124.
- ALONSO, L.E. y JEREZ, A. (1997): “Hacia una politización del Tercer Sector” en A. Jerez, (coord.), *¿Trabajo voluntario o participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector*. Madrid, Tecnos.
- ALONSO; L.E. (1996): “Nuevos movimientos sociales y asociacionismo”, en G. Rodríguez Cabrero y J. Montserrat Codorniu, (dir.), *Las Entidades Voluntarias en España: Institucionalización, Estructura Económica y Desarrollo Asociativo*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- ÁLVAREZ URÍA, F. (ed.) (1992): *Marginación e inserción*. Madrid, Endymion.
- ÁLVAREZ, S, MARTÍN, J. y MARTÍNEZ, J. L. (1998): *El tercer sector: retos y propuestas para el próximo milenio*. Madrid, MTAS.
- ANDER-EGG, E. (1989): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Humánitas.

- APARISI, J.; MARHUENDA, F.; MARTÍNEZ, I.; MOLPECERES, M.A. y ZACARÉS, J. (1998): *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universitat de València.
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- ARIÑO, A. (1994): “El asociacionismo en el País Valenciano”, *Documentación Social*, 94: 227-240.
- ARIÑO, A. (ed.) (2003): *Diccionario de la solidaridad (I)*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- ARIÑO, A. y CUCÓ, J. (2001): “Las Organizaciones solidarias. Un análisis de su naturaleza y significado a la luz del caso valenciano”, *Revista Internacional de Sociología*, 29: 7-34.
- ARIÑO, A.; ALIENA, R; CUCÓ, J. y PERELLÓ, F. (1999): *La rosa de las solidaridades. Necesidades sociales y voluntariado en la Comunidad Valenciana*. Valencia, Fundación Bancaja.
- ARIÑO, CASTELLÓ y LLOPIS (2001): *La ciudadanía solidaria*. Valencia, Fundación Bancaja.
- ARRIETA, L. y MORESCO, M. (1992): *Educación desde el conflicto*. Madrid, CCS.
- AZNAAR, G, CAILLÉ, A, LAVILLE, J.L, ROBIN, J. y SUE, L.(1997): *Vers une économie plurielle un travail, une activité, un revenu pour tous*. Syros.
- BAREA, J y MONZÓN, J. L. (1992): *Libro Blanco de la economía social en España*. Madrid, MTSS.
- BAREA, J. y MONZÓN, J. L. (2002): *Informe de síntesis sobre la economía social en España*. Valencia, Ciriec.
- BARTHÉLEMY; M. (2003): *Asociaciones: ¿una nueva era de la participación?*. Valencia, Tirant lo Blanch
- BÀSCONES, R. (1995): *Els Programes de Garantia Social. L'última oportunitat?*. Barcelona, Horsori.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (2000): *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (2002): *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, L. (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós.
- BELTRÁN, M. (1990): “Cinco vías de acceso a la realidad social”, en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1979): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, Paidós.

- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- BILBAO, A. (1999): *El empleo precario. Seguridad de la economía e inseguridad del trabajo*. Madrid, Los libros de la catarata.
- BLONDEAU, C. y SEVIN, J.-C. (2004): “Entretien avec Luc Boltanski: Une sociologie toujours mise à l’épreuve”, *ethnographiques.org*, 5. Revista electrónica. <http://www.ethnographiques.org/documents/article/ArBoltanski.html>
- BOLTANSKI, L. (1982): *Les cadres. La formation d’un groupe social*. París, Minuit.
- BOLTANSKI, L. (1984): “La dénonciation”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 51 3-40
- BOLTANSKI, L. (2000): *El amor y la justicia como competencias*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- BOLTANSKI, L. y THÉVENOT, L. (1983): “Finding one’s Way in Social Space: A Study Based on Games”, *Social Science Information*, 22 (4-5): 631-80.
- BOLTANSKI, L. y THÉVENOT, L. (1989): “Introduction”, en L Boltanski y L Thévenot (eds.): *Justesse et justice dans le travail*. París, PUF.
- BOLTANSKI, L. y THÉVENOT, L. (1991): *De la justification. Les économies de la grandeur*. París, Gallimard.
- BONAL; X. (1998): *Sociología de la educación*. Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1972): *Esquisse d’une théorie de la pratique*. Ginebra-París, Droz.
- BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar?*. Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1983): *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- BUEDO, J.A. (1999): “Jóvenes sin empleo”, en J.F. Tezanos: *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid. Sistema.
- CABRA DE LUNA, M. A. (1996): “El papel de las asociaciones y fundaciones como respuesta a las necesidades sociales”, *Documentación Social*, 103: 189-202.
- CABRA DE LUNA, M. A. (1998): *El tercer sector y las fundaciones de España hacia el nuevo milenio*. Madrid, Escuela Libre Editorial.
- CABRA DE LUNA, M. A. y LORENZO, R. (2005): “Panorama del Tercer Sector en España: Ámbito, tamaño y perspectivas”, *Revista Española del Tercer Sector*, 1. Revista electrónica: www.fundacionluisvives.org/rets/1/
- CACHÓN, L. (1995): “Estado de bienestar y capitalismo avanzado”, en J. Benedicto y M.L. Morán (eds.), *Sociedad y política. Temas de sociología política*. Madrid, Alianza.
- CACHÓN, L. (ed.) (1999): *Juventudes, Mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, 7y mig.
- CACHÓN, L. (ed.) (2000a): *La inserción profesional*. Alzira, Germania.

- CACHÓN, L. (ed.) (2000b): *El Empleo Juvenil*, Vol. I y II. Alzira, Germania.
- CAILLÉ (1994) *Don, intérêt et désintéressement. Bourdieu, Mauss, Platon et quelques autres*. París, La Découverte.
- CAILLÉ, A. (1997): “Don, association et solidarité”, *RECMA*, 265, 48-57.
- CAILLÉ, A. (2000): *Anthropologie du don. Le tiers paradigme*. París, DDB.
- CAILLÉ, A. y GODBOUT J. (1992): *L'Esprit du don*. París, La Découverte.
- CALLEJO, J. (1999): “Voluntariado estratégico en un contexto no elegido: una hipótesis sobre el crecimiento de los jóvenes a las ONGs”, *Revista de Estudios de Juventud*, 45: 51-60.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel.
- CALLON, M. (1986): “Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay”, en J.Law (comp): *Power, action and belief: a new sociology of knowledge*. London, Routledge.
- CANO, E., BILBAO, A. y STANDING, G. (2000): *Precariedad laboral, flexibilidad y desregulación*. Alzira, Germania.
- CARBONELL, J. y GIMENO, J. (2003). “Discursos y prácticas: la pedagogía oficial y la pedagogía no oficial”. *Cuadernos de pedagogía*. 326, 106-113.
- CARPIO, M. (coord.) (1999): *El sector no lucrativo en España. Especial atención al ámbito social*. Madrid, Pirámide.
- CASADO, D. (1989): *Organizaciones voluntarias y calidad de vida*. Madrid, Popular.
- CASADO, D. (1992): *Las organizaciones voluntarias en España*. Barcelona, Hacer.
- CASADO, D. (1997): *Entidades sociovoluntarias en Europa*. Barcelona, Hacer.
- CASADO, D. (1999): *Imagen y realidad de la acción voluntaria*. Barcelona, Hacer.
- CASAL, J. (2000): “Modalidades de transición profesional y precarización del empleo”, en L. Cachón (ed.), *La inserción profesional*. Alzira, Germania.
- CASQUETTE, J. (1998): *Política, cultura y movimientos sociales*. Bilbao, Bakeaz.
- CASTEL, R. (1992): “La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales”, en F. Álvarez-Uría (ed.), *Marginación e inserción*. Madrid, Endymion.
- CASTEL, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona, Paidós.
- CASTEL, R. (2001): “¿Por qué la clase obrera ha perdido la partida?”, *Archipiélago*, 48:37-45.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. Madrid, Alianza.
- CINTERFOR, (2001) *Formación para el trabajo decente*. Montevideo, Cinterfor.

- COBACHO, F. (1996): "Formación ocupacional e inserción sociolaboral". Associació La Coma - Nova Terra, Boletín Informativo, 1.
- COHEN, J. y ROGERS, J. (1995): "Secondary Associations and Democratic Governance", en E.O. Wrigth (ed.), *Associations and Democracy*. Londres: Verso.
- COHEN, J.L.; TOURAINE, A.; MELUCCI, A.; JENKINS, A. y CRAIG, J. (1988): *Teoría de los movimientos sociales*. San José de Costa Rica, FLACSO.
- COHEN, S. (1988): *Visiones de control social*. Barcelona, PPU.
- COLECTIVO IOÉ (1997): *Jóvenes en el barrio de Nazaret*. Valencia, Carena.
- CORCUFF, P. (1998): *Las nuevas sociologías*. Madrid, Alianza.
- CORTÉS, L.; HERNÁN, M.J. y LÓPEZ, O. (1997): *Las organizaciones de voluntariado en España*. Madrid, Plataforma para la promoción del voluntariado en España.
- CRESPO, E. (1997) "Idéologies du travail dans une société en mutation". *Les Politiques Sociales*, 3/4, 10-18.
- CRESPO, E.; BERGÈRE, J.; TORREGROSA, J.R. y ÁLVARO, J.L. (1998). "Los significados del trabajo: un análisis lexicográfico y discursivo". *Sociología del Trabajo*, 33, 51-70.
- CUCÓ, J. (1990): "El papel de la sociabilidad en la construcción de la sociedad civil", en J. Cucó y J.J. Pujadas (coords.): *Identidades colectivas: etnicidad y sociabilidad en la península ibérica*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- CUCÓ, J. (1991): *El quotidià ignorat. La trama asociativa valenciana*. Valencia, Alfons el Magnànim.
- CUCÓ, J. (1992): "Vida asociativa", en M. García Ferrando (coord.), *La sociedad valenciana de los noventa*. Valencia, Alfons el Magnànim.
- CUCÓ, J. (2004): *Antropología Urbana*. Barcelona, Ariel.
- CUCÓ, J. y PUJADAS, J.J. (coords.) (1990): *Identidades colectivas: etnicidad y sociabilidad en la península ibérica*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- DE LAS HERAS, F. et. al. (1996): "Modelo educativo aplicable a escolares con problemas de inadaptación social / necesidades educativas especiales", en VV.AA.: *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades. Actas del Congreso de CEAPA sobre N.E.E.* Madrid, Popular.
- DEKKER, P y VAN DER BROECK, A. (1998): "Civil Society in comparative perspective: Involvement in Voluntary Associations in North American and Western Europe", *Voluntas*, 9 (1): 11-38.
- DELEUZE, G. (1993): "Post-scriptum sobre las sociedades de control". *Ajoblanco*, 51, 36-39.
- DEROUET, JL (1989): "L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires", en L Boltanski y L Thévenot (eds.): *Justesse et justice dans le travail*. Paris, PUF.
- DIANI, M. y EYERMAN, R. (comps.) (1992): *Studying collective action*. Londres, Sage.

- DÍEZ, E.J. (1995): *Diseño curricular de Garantía Social*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- DONATI, P. (1992): “Political discourse analysis”, en M. Diani, y R. Eyerman, R. (eds.), *Studying collective action*. Londres, Sage
- DONATI, P. (1997): “El desarrollo de las organizaciones del Tercer Sector en el proceso de modernización y más allá”, *Reis*, 79:113-142.
- DONATI, P. (1999): *La ciudadanía societaria*. Granada, Universidad de Granada.
- DUBAR, C. (1994), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. (2002): *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Bellaterra.
- DUBAR, C. y TRIPIER, P. (1998): *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- DUMONT, L. (1987): *Ensayos sobre el individualismo*. Madrid, Alianza.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- E.D.I.S. (1995): *Las condiciones de vida de la población pobre en la Comunidad Valenciana*. Madrid, Fundación Foessa.
- ENJOLRAS, B. (1994): “Vers une théorie socio-économique de l’association: l’apport de la théorie des conventions” *RECMA*, 48, 93-106.
- ENJOLRAS, B. (1998): “Crise de l’État-providence, lien social et associations: éléments pour une socio-économie critique”, *La revue du M.A.U.S.S. semestrielle*, 11, 223-234.
- ENJOLRAS, B. (2000): “Coordination failure, property rights and non-profit organisations”, *Annals of public and cooperative economics*, Vol. 71, 3, 347-374
- ESCOFET, A. (1996): *Conocimiento y poder: hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona, ICE-Hosori.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990): *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge, Polity.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2000): *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Ariel, Barcelona.
- ETZIONI, A. (1969): *The semi-professions and their organization, teachers, nurses, social workers*. N Y, Free Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un descubrimiento*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y Gutiérrez, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Barcelona, Akal.
- FOUCAULT, M. (1975): *Surveiller et punir. Naisance de la prison*. Paris, Gallimard.

- FRANCFORT, I., OSTY, F., SAINSALEU, R. Y UHALDE, M. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris, DDB.
- FREIDSON, E. (1986): *Professional Powers: A study of the institutionalization of formal*
- FUNDACIÓN FOESSA (1998): *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Madrid, Fundación FOESSA.
- FUNDACIÓN TOMILLO (2000): *Empleo y trabajo voluntario en las ONG de acción social*. Madrid, MTAS y Fundación Tomillo.
- FUNES, M.J. (1995): *La ilusión solidaria: las organizaciones altruistas como actores sociales en los regímenes democráticos*. Madrid, UNED.
- FUNES, M.J. (1997): “Evolución y tendencias de las asociaciones voluntarias en España: las Organizaciones No Gubernamentales como nuevo fenómeno en el panorama asociativo”, en J. F. Tezanos, J.M. Montero y J.A. Díaz, (eds.), *Tendencias de futuro en la sociedad española*. Madrid, Sistema.
- GAMSON, W.A. (1992): *Talking Politics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GARAU, J. (2002): *Guía para la implantación de la norma ONG con calidad*. Barcelona, INTRESS.
- GARCÍA CAMPÁ, S. (2001): “¿Participación voluntaria o trabajo voluntario? Algunas respuestas a la luz de la legislación estatal, autonómica y europea”, en A. García Inda y J. Martínez de Pisón (coords.), *Ciudadanía, Voluntariado y Participación*. Madrid, Dykinson.
- GARCÍA FERRANDO, M. y ARIÑO, A. (1999): *Los nuevos valores de los valencianos*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- GARCÍA ROCA, J. (1992): *Público y privado en la acción social. Del Estado de Bienestar al Estado Social*. Madrid, Popular.
- GARCÍA ROCA, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado*. Santander, Sal Terrae.
- GARCÍA ROCA, J. (1996): “El Tercer Sector”, *Documentación Social*, 103: 11-35.
- GARCÍA ROCA, J. (1998): *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid, HOAC.
- GARCÍA ROCA, J. (2001): *En tránsito hacia los últimos. Crítica política del voluntariado*. Santander, Sal Terrae.
- GARCÍA ROCA, J. (2004): *Políticas y programas de participación social*. Madrid, Síntesis.
- GARCÍA, J (1996): “Escuela y diversidad. Reflexiones para acercarnos a una escuela de todos y una escuela para cada uno”, en VV.AA.: *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades. Actas del Congreso de CEAPA sobre N.E.E.* Madrid, Popular.
- GERHARDS, J. (1995): “Framing Dimensions and Framing Strategies: Contrasting Ideal and Real-Type Frames”, *Social Science Information*.

- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.
- GIL, F. (1994): *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca, Amarú.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. y CARBONELL, J. (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía.
- GINER, S. y PÉREZ YRUELA, M. (1979): *La sociedad corporativa*. Madrid, CIS.
- GINER, S. y SARASA, S. (1997): “Altruismo cívico y política social”, en S. Giner y S. Sarasa (eds.), *Buen gobierno y política social*. Barcelona, Ariel.
- GODBOUT, J. (2000): *Le don la dette et l'identité. Homo donator vs homo oeconomicus*. Montréal Éditions La Découverte et Éditions du Boreal.
- GODBOUT, J. (1998): *The world of the gift*. Montreal: Mc.Gill-Queen's University Press.
- GOFFMAN, E. (1973): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1993): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GONZALEZ, M.S. (1997): *Métodos de investigación social*. Alicante, Aguaclara.
- GORZ, A. (1995): *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema.
- GORZ, A. (2001): “Miserias del presente, riquezas de lo posible”, *Archipiélago*, 48:57-65.
- GUSFIELD, J. (1994): “La reflexividad de los movimientos sociales: revisión de las teorías sobre la sociedad de masas y el comportamiento colectivo”, en E. Laraña y J. Gusfield (eds.), *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. Madrid. CIS
- HABERMAS, J. (1987): *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, Taurus.
- HARGREAVES, A. (2001). *Aprender a cambiar. Una educación más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- HEELAS, P.L y MORRIS, P.M. (1992): “Enterprise culture: its values and value”, en Heelas, P. L. and Morris, P. M. (eds.), *The values of the enterprise culture: the moral debate*. London. Routledge.
- HERRERA, M. (1998): “Tercer sector y sociedad compleja: el debate teórico”, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 5: 49-67.
- HIRSCHMAN, A. (1970): *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- HONNETH, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica.

- HUNT, S., BENFORD, R. y SNOW, D. (1994): “Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos”, en E. Laraña y J. Gusfield (eds.), *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. Madrid, CIS
- IBARRA, P. y TEJERINA, B. (eds.) (1998): *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid, Trotta.
- INCE (1998): *Diagnóstico general del sistema educativo*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, documento publicado en internet: <http://www.ince.mec.es/diag/index.htm>
- INCIS (1995): *La implantación de Programas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana: Informe general*. Valencia, INCIS (documento no publicado).
- INEM (2000): *Las ONG's y las fundaciones y su contribución al empleo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JARRE, D. (1994): *La Europa de los ciudadanos. Un proyecto de sociedad civil. El papel de las asociaciones y de las organizaciones de voluntariado*. Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- JEREZ, A. (coord.) (1997): *¿Trabajo voluntario o participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector*. Madrid, Tecnos.
- JEREZ, A. y REVILLA, M. (1997): “El Tercer Sector. Una revisión introductoria a un concepto polémico”, en A. Jerez, (coord.), *¿Trabajo voluntario o participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector*. Madrid, Tecnos.
- JETTÉ, C. (2003): “Au don comme principe de justification”, *Cahiers du LAREPPS de l'Ecole de Travail Social de la Université du Québec*, 3-07 (número monográfico)
- JOVER, D y MÁRQUEZ, F. (1992). *Formación, inserción y empleo juvenil*. Madrid, Popular.
- knowledge*. Chicago, The University of Chicago Press.
- KRUEGER, R.A. (1991): *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- LAVILLE, J.L. (1997). “L’association: une liberté propre à la démocratie”, en J.L. Laville y R. Sainsaulieu (eds.), *Sociologie de l’association*. Paris, Desclée de Brouwer.
- LAVILLE, J.L. y SAINSAULIEU, R. (1997). “Les fonctionnements associatifs”, en J.L. Laville y R. Sainsaulieu (eds.), *Sociologie de l’association*. Paris, Desclée de Brouwer.
- LÓPEZ ARANGUREN, L. (2004): “Perspectivas para la formación y empleo para las personas en situación de exclusión”, *Documentación Social*, 135: 35-56.
- LUNDGREN, U. P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- MADRID, A. (2001): *La institución del voluntariado*. Madrid, Trotta.
- MADRID, A. (2003): “Don/gratuidad”, en A. Ariño, (ed.) (2003), *Diccionario de la solidaridad (I)*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- MARBÁN, V. (2001): “Sociedad civil, tercer sector y entidades de acción social en España”, *Revista Internacional de Sociología*, 30: 169-205.

- MARBÁN, V. (2003a): “Actitudes y valores sobre la participación de la sociedad civil en España y Europa. La participación en las organizaciones sociovoluntarias”, en G. Rodríguez Cabrero (coord.) (2003), *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid, FOESSA.
- MARBÁN, V. (2003b) “Una aproximación comparativa de los estudios sobre la dimensión económica del sector de organizaciones voluntarias con especial referencia a las de acción social”, en G. Rodríguez Cabrero (coord.) (2003), *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid, FOESSA.
- MARDONES, J.M. (1990): “¿Hacia una nueva minoría de edad? Crear zonas liberadas”, *Sal Terrae*, 1.
- MARHUENDA, F. (1998): “La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social”, en I. Martínez y F. Marhuenda (comps.), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de Valencia.
- MARHUENDA, F. (2000): *Trabajo y education*. Madrid, CCS.
- MARHUENDA, F. y NAVAS, A. (2004): *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia, Universitat de Valencia.
- MARTÍN CRIADO, E. (1999): “El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución”, en L. Cachón (ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, 7 i Mig Editorial
- MARTÍN, E. (1996): “Tratamiento de la diversidad”, en AA.VV.: *Educación Plural y Solidaria*. Madrid, Dirección Provincial del MEC.
- MARTINEZ DE PISON, J. y GARCIA INDA, A. (coord.) (1999): *El voluntariado: regulación jurídica e institucionalización social*. Zaragoza, Egido.
- MARTÍNEZ REGUERA, E. (1988): *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid, Popular.
- MARTÍNEZ, ROMÁN, M.A. y GUILLÉN, E. (1996) “Estado de bienestar y servicios sociales : problemas, reacciones y medidas necesarias”, en R. Casilda y J.M. Tortosa (eds.), *Pros y contras del Estado del Bienestar*. Madrid, Tecnos.
- MAUSS, M. (1983): “Essai sur le don. Form et raison de l’échange dans les sociétés archaïques”, *Sociologie et Anthropologie*, pp.145-284. Paris, PUF (ed. or. 1950).
- MELUCCI, A. (1989): *Nomadas of the present. Social movements and individual needs in contemporary society*. Londres, Century Hutchinson.
- MELUCCI, A. (1994): “¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?”, en E. Laraña, y J. Gusfield, (eds.), *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. Madrid, CIS.
- MÉNDEZ, A. (2000): “La revolución invisible. La cultura como espacio de conflicto y resistencia”, *Voces y Culturas*, 15: 129-150.
- MOLPECERES, M.A. (1998): “La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción laboral”, en I. Martínez y F. Marhuenda (comps.), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de Valencia.

- MOLPECERES, M.A. (coord.) (2004): *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo, OIT-Cinterfor.
- MONTERRAT CODORNIU, J. (1996): “Hacia un enfoque multidisciplinar del sector no lucrativo”, *Documentación Social*, 103:37-51.
- NAVARRO YÁNEZ, C. (2000). “El sesgo participativo. Introducción a la teoría empírica de la democracia participativa”, *Papers*, 61: 11-37.
- NAVARRO, V. (2000): *Globalización económica, poder político y estado de bienestar*. Barcelona, Ariel.
- OFFE, C. (1993): “Política sociale, solitarierà estato sociale”, en M.Ferrera (ed.), *Dinamiche di globalizzazione e stato sociale*. Milan, Fondazione Agnelli.
- OIT, (1998) *Informe sobre el empleo en el mundo 1998/1999. Empleabilidad y mundialización, papel fundamental de la formación*. Ginebra, OIT.
- OIT, (2000) *La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes*. Conferencia Internacional del Trabajo, 88ª reunión, Informe V. Ginebra, OIT.
- ORTÍ, A. (1990): “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”, en M. García Ferrando, J. Ibáñez y FAlvira: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza.
- PAUGAM, S. (2000): *Le salarié de la precarité. Les nouvelles formes de l'integration professionnelle*. Paris, PUF.
- PAUGAM, S. (2001): “Les formes d'integration professionnelle”, *Sciences Humaines*, 114, 22-26
- PENALVA, J. (2006). *El profesor como formador moral: la relevancia formativa del ejemplo*. Barcelona, PPC.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1987): *El retorno de la sociedad civil*. Madrid, IEE.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993): *La primacía de la sociedad civil*. Madrid, Alianza.
- PÉREZ ERANSUS, B. (2003): “Las entidades sociales en la lucha contra la exclusión”, en G. Rodríguez Cabrero (coord.) (2003), *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid, FOESSA.
- PFISTER, B. (2001): “Les économies de la grandeur : un renouveau dans l'analyse organisationnelle ?” *Cahiers du Crises de l'Ecole de Travail Social de la Université du Québec*, 3-07 (número monográfico).
- PICÓ, J. (1996): “Modelos sobre el estado del bienestar. De la ideología a la práctica”, en R. Casilda y J.M. Tortosa (eds.), *Pros y contras del Estado del Bienestar*. Madrid, Tecnos.
- PINEAU, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- PIORE, M.J. (1983) “Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo”, en L. Toharia: *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid, Alianza.

- PLANTAMURA, V., (1999) *Trabajo y comprensión del mundo*. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- POLANYI, K. (1997): *La gran transformación*. Madrid, La Piqueta.
- PRIETO, C. (1994): *Trabajadores y condiciones de trabajo*. Madrid, HOAC.
- RIVAS, A. (1998): “El análisis de marcos: una metodología para el estudio de los movimientos sociales”, en P. Ibarra y B. Tejerina (eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid, Trotta.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G y MONTSERRAT CODORNIU, J. (dirs.) (1996): *Las entidades voluntarias en España*. Madrid, MTAS.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1999): “Políticas de empleo y tercer sector”, *Revista de Estudios de Juventud*, 45: 21-42.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (2000): “La economía política de las organizaciones no lucrativas”, *Economistas*, 83: 6-17.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (2004) *El estado de bienestar en España: debates, desarrollo y retos*. Madrid, Fundamentos.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (2005): “Los retos del tercer sector en España en el espacio social europeo”, *Revista Española del Tercer Sector*, 1. Revista electrónica: www.fundacionluisvives.org/rets/1/
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (coord.) (2003): *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid, FOESSA.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, T. (1995): *Las democracias participativas*. Madrid, HOAC.
- RODRIGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- ROSE, N. (1997): “El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”. *Archipiélago*, 29, 25-40.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2000): *El sector no lucrativo en España*. Madrid, Fundación BBVA.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2001): “El voluntariado en España”, *Documentación Social*, 122: 67-84.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2005): “El tercer sector español y sus ámbitos de actuación”, *Revista Española del Tercer Sector*, 1. Revista electrónica: www.fundacionluisvives.org/rets/1/.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I e ISPIZUA, M.A. (1989): *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1994): “Ocio y estilos de vida”, en M. Juárez (dir.), *V Informe sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*. Madrid, FOESSA.
- SAINSAULIEU, R. (1996): *L'identité au travail*. Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

- SAINSAULIEU, R. (1997): *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Presses de Politiques et Dalloz.
- SAINSAULIEU, R. (1997b). "Associations et entreprises". En J.L. Laville y R. Sainsaulieu (eds.), *Sociologie de l'association*. Paris, Desclée de Brouwer.
- SAJARDO MORENO, A. (1998): *El sector no lucrativo en el ámbito de los servicios sociales de la Comunidad Valenciana*. Valencia, Ciriec.
- SALAMON ET AL. (2001): *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid, Fundación BBVA.
- SALAMON, L (1994): *The rise of the nonprofit sector*, Foreign Affairs, vol 74, nº 3.
- SALAMON, L.M. y ANHEIER, H.K. (1993): *The emerging sector*. Baltimore, John Hopkins Institute for Policy Studies.
- SALAMON, L.M. y ANHEIER, H.K. (1999): *Nuevo Estudio del Sector Emergente. Resumen*. Madrid, Fundación BBVA.
- SALINAS, F. (1997): "El Estado de Bienestar y las organizaciones voluntarias", en A. Jerez, (coord.), *¿Trabajo voluntario o participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector*. Madrid, Tecnos.
- SALINAS, F. (coord.), RUBIO, M. J. y CEREZO, I. (2001): *La evolución del tercer sector hacia la empresa social*. Madrid, Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España.
- SANCHIS, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid, Siglo XXI.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, R. (2001): "La calle y la oficina: dos fuentes de identidad", en A. Giddens y W. Hutton: *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets.
- SENNETT, R. (2001): "La flexibilidad laboral: aparato ideológico y dispositivo disciplinario". *Archipiélago*, 48:29-36.
- SMITH, D.H. (1991): "Four sectors or five? Retaining the member-benefit sector", *Non-profit and Voluntary-Sector Quarterly*, 20, 2: 137-150.
- SNOW, D.A. y BENFORD, R.D. (1988): "Ideology, frame resonance, and participant mobilization", en B. Klandermans, H. Kriesi y S. Tarrow (eds.), *From structure to action: Comparing social movement research across cultures*. Greenwich, CT, JAI Press.
- SUBIRATS, J. (1999): *¿Existe sociedad civil en España?*. Madrid, Fundación Encuentro.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TEJERINA, B. (1998): "Los movimientos sociales y la acción colectiva. De la producción simbólica al cambio de valores", en P. Ibarra y B. Tejerina (eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid, Trotta.

- TEZANOS, J.F. (1999): “Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis”, en J.F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid, Sistema.
- THÉVENOT, L. (1983): “L'économie du codage social”, *Critique de l' Economie Politique*, 23-24: 188-221.
- TOHARIA, L. et al. (2001): *Flexibilidad, juventud y trayectorias laborales en el mercado del trabajo español*, Madrid, CIS.
- TOM, A.R. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York, Longman
- TÖNNIES, F. (1979): *Comunidad y asociación*. Barcelona, Península.
- TORRES, X. (1996): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- TOURAINÉ (1994): *¿Qué es la democracia?*. Madrid, Temas de Hoy.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC.
- VALLES, M.S. (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- VALLÉS, M.S. (2002): “Entrevistas cualitativas”, *Cuadernos Metodológicos del CIS*, 32.
- VALVERDE, J. (1988): *El proceso de inadaptación social*. Madrid, Popular.
- VAN MANEM, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona,: Paidós.
- VIDAL, F. (2003): “El modelo de esfera pública: la dinámica del Tercer Sector en las transformaciones del Estado de Bienestar”. En J.A. Garde: *Informe 2003 de políticas sociales y Estado de Bienestar en España*. FUHEM, Madrid.
- VIRILIO, P. (1995): “Política de la desaparición”, *Letra Internacional*, 39:46-48.
- VV.AA.: “¿Una respuesta a la marginación juvenil? El papel de la acción tutorial”. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 254.
- WALZER, M. (1998): *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona, Paidós.
- WEBER, M. (1998): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, Istmo.
- WEISBROD, B.A. (1998): *To profit or not to profit the commercial transformation of the nonprofit sector*. New York: Cambridge University Press.
- WILLIS, P. (1977): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- ZACARÉS, J.J. (1998): “Características psicosociales de los jóvenes participantes en los Programas de Garantía Social: una aproximación a partir de la metodología de cuestionario”, en I. Martínez y F. Marhuenda (comps.), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de Valencia.
- ZUBERO, I. (1994): *Las nuevas condiciones de la solidaridad*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- ZUBERO, I. (1996a): “El papel del voluntariado en la sociedad actual”, *Documentación Social*, 104: 39-68.

ZUBERO, I. (1996b): *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid, HOAC.

ZUBERO, I. (2000): *El derecho a vivir con dignidad: del pleno empleo al empleo pleno*. Madrid, HOAC.

ZURDO, A. (2003): “Voluntariado y estructura social. Funciones sociales y límites”, en G. Rodríguez Cabrero (coord.) (2003), *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid, FOESSA.

ZURDO, A. (2004): “Mercado de trabajo y voluntariado”, *Sociología del Trabajo*; 52: 69-94.

Anexos

Anexo 1: Relación de entrevistas

| Nº | Entidad | Sujeto | Función | Duración |
|------|-------------------------|--------|--|----------|
| E01A | APRODIPMA | JE | Maestro formación básica / Coord. | 90 min. |
| E01B | APRODIPMA | JE | Maestro formación básica / Coord. | 80 min. |
| E02A | APRODIPMA | AX | Maestro formación específica | 60 min. |
| E02B | APRODIPMA | AX | Maestro formación específica | 70 min. |
| E03A | Asociación Julia Merino | MN | Maestra formación específica | 90 min. |
| E03B | Asociación Julia Merino | MN | Maestra formación específica | 60 min. |
| E04A | Asociación Julia Merino | AM | Maestra formación básica | 60 min. |
| E04B | Asociación Julia Merino | AM | Maestra formación básica | 70 min. |
| E05A | Espais Oberts | MC | Maestra formación básica | 90 min. |
| E05B | Espais Oberts | MC | Maestra formación básica | 60 min. |
| E06A | Espais Oberts | MG | Maestro formación específica | 90 min. |
| E06B | Espais Oberts | MG | Maestro formación específica | 90 min. |
| E06C | Espais Oberts | MG | Maestro formación específica | 60 min. |
| E07A | Espais Oberts | EF | Formadora orientación laboral / Coord. | 90 min. |
| E07B | Espais Oberts | EF | Formadora orientación laboral / Coord. | 75 min. |
| E08A | Afany / Proxem | JG | Maestro formación específica | 60 min. |
| E08B | Afany / Proxem | JG | Maestro formación específica | 90 min. |
| E09A | Afany / Proxem | MT | Maestra formación básica / Coord. | 90 min. |
| E09B | Afany / Proxem | MT | Maestra formación básica / Coord. | 90 min. |
| E10A | Llavors | GP | Maestro formación específica | 90 min. |
| E10A | Llavors | GP | Maestro formación específica | 70 min. |
| E11B | Llavors | RG | Maestro formación básica | 80 min. |
| E11A | Llavors | RG | Maestro formación básica | 70 min. |
| E12A | Domus Laboris | MA | Maestra formación específica | 60 min. |
| E12B | Domus Laboris | MA | Maestra formación específica | 75 min. |

Anexo 2: Guión de la entrevista.

A) RELATO BIOGRÁFICO

0. Primer acercamiento: por qué y cómo ha llegado a este trabajo
1. Antecedentes familiares (en relación a la clase social, profesión y a relaciones con el mundo socio-educativo).
2. Formación y “sentido de carrera”:
 - a) ¿Qué estudió? ¿Por qué?
 - b) ¿Tiene relación / utilidad para su trabajo? ¿Espera que lo tenga en el futuro?
 - c) Formación en la organización para la que trabaja
3. Itinerario laboral:
 - a) Describir su historia (tipo trabajos, condiciones, valoración, motivos de cambio y relación con trabajo actual);
 - b) ¿Hay una percepción de promoción o de itinerario coherente?;
 - c) Tipos de entidades para las que se ha trabajado (ventajas e inconvenientes comparativos con la actual).
4. Experiencias de participación ciudadana / voluntariado / similares.
 - a) En entidades asociativas (tipo, actividad, valoración, motivación y utilidad: sentido relatado).
 - b) En entidades profesionales, laborales o políticas (idem)
 - c) Valoración del momento actual del movimiento asociativo (dinamismo, rol social, críticas...)

B) TRABAJO ACTUAL

1. Funciones
 - a) Tipo de actividades / diversidad
 - b) Nivel de autonomía y responsabilidad
 - c) Labor en equipo
 - d) Correspondencia con formación y expectativas profesionales
 - e) Utilidad percibida (para los destinatarios, entidad, sociedad, uno mismo...)
2. Condiciones laborales:
 - a) Temporalidad / estabilidad / contrataciones...
 - b) Expectativas de futuro / promoción / alternativas
 - c) Reconocimiento personal, social y material (salario)
 - d) Flexibilidad horaria y de calendario
 - e) Intensificación de tareas / flexibilidad funcional
 - f) Valoración del balance entre condiciones laborales / necesidades personales
3. Participación en / percepción de la entidad
 - a) Tipo de entidad (tamaño, composición, objetivos, financiación...)
 - b) Carácter propio de la entidad: función social, valores compartidos y dimensión “comunitaria” (niveles de sociabilidad); procesos formativos propios -función socializadora-; valoración por el sujeto

- c) Nivel de identificación corporativa con la entidad
 - d) Posicionamiento del sujeto y del programa en el organigrama (estructural y funcional: papel en el conjunto de la entidad) y comprensión del mismo
 - e) Relaciones (con la entidad como tal / con socios o promotores / con jefes/ con compañeros / con voluntarios / con destinatarios / con otros profesionales / con la administración / con la empresa)
 - f) Cauces de participación y aprovechamiento de los mismos por el sujeto; nivel de acceso a la toma de decisiones (espacios de autonomía)
 - g) Estatus laboral y como “militante” en la organización
 - h) Colectivo de trabajadores en la entidad: nivel de heterogeneidad, apoyo mutuo (temas laborales / profesionales / emocionales)
 - i) Nivel de conflictividad en la entidad: ¿qué conflictos surgen y cómo se abordan? ¿cómo se afrontan las decisiones laborales? ¿hay organización de los trabajadores / sindical? ¿se participa en las decisiones?
 - j) Apoyo de la entidad percibido en el propio trabajo
 - k) Tipo y calidad de la relación con la Administración ¿Con qué instancias?
4. Satisfactores / insatisfactores
- a) ¿Qué valora del trabajo que hace y del sitio en que lo hace? ¿qué le atrae / disgusta? ¿qué cambiaría?
 - b) Niveles de reconocimiento (qué se valora) por terceros significativos
 - c) Costes y compensaciones

C) SENTIDO DEL TRABAJO

- a) ¿Qué es para él el trabajo / lugar del trabajo en su vida? ¿dificultades para compatibilizar trabajo y vida familiar?
- b) ¿Qué le aporta este trabajo? ¿en esa entidad –vs. otras-? ¿qué le motiva a seguir?
- c) ¿Cómo se autodefine profesionalmente?
- d) ¿Qué es un buen profesional, desde su punto de vista? ¿y desde el de la entidad? (habilidades, capacidades, actitudes...)
- e) Expectativas: ¿hacia dónde se orienta / dónde se ve en un futuro? ¿qué ganas hay de seguir en los mismo, o de ir hacia otra situación? ¿qué medios se ven como necesarios para ello y cuáles se están poniendo?

D) PERCEPCIÓN DEL MERCADO LABORAL Y DE LA CUESTIÓN SOCIAL

- a) Descripción de la problemática de los destinatarios / causas percibidas / expectativas sobre su futuro
- b) ¿Cómo / desde dónde intervenir ante eso? (él como profesional, desde su entidad, desde instituciones públicas, desde la empresa): ¿Qué responsabilidades tiene cada cual? ¿Cómo se están afrontando? ¿Qué críticas se pueden hacer?
- c) Concepciones acerca de la integración social y laboral

