

“El análisis del discurso de alumnos y agentes educativos de la enseñanza profesional no reglada, sobre la inserción/exclusión sociolaboral de los jóvenes”

por

Araceli López Calvo, Lourdes López Calvo y José Taberner Guasp
(Universidad de Córdoba)

INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas han supuesto una profunda transformación del modelo productivo-laboral del capitalismo contemporáneo, de la que merece la pena destacar dos aspectos importantes. Por un lado, la aparición de nuevas formas de organización de la producción y del trabajo, en las que juega un papel destacado la introducción de innovaciones tecnológicas y la búsqueda de flexibilidad empresarial. Igualmente, esta situación de cambio se refleja en la configuración del mercado de trabajo caracterizado por la acusada reestructuración del empleo y de sus formas de regulación y por el desempleo masivo, sobre todo, por el paro juvenil.

En este contexto de grandes cambios que afectan al trabajo, al empleo y a las instituciones y políticas en diversas escalas, se ha reavivado el permanente debate sobre la relación entre formación y empleo. Los requerimientos de inserción de los jóvenes en el actual escenario laboral han puesto de manifiesto la creciente complejidad que ha adquirido el proceso de transición escuela-trabajo, encontrando una especial dificultad aquellos jóvenes que abandonan tempranamente el sistema educativo. Aquellos que proceden de medios sociales más desfavorecidos constituyen un colectivo en “riesgo” de marginalidad y de exclusión social. Una salida a esta situación es la planteada por las actuaciones de la enseñanza no reglada -FPO- a la que optan estos jóvenes como inicio de su inserción laboral y social.

El objeto de esta comunicación es el análisis de los discursos que agentes educativos y alumnos construyen en torno a las potencialidades y limitaciones de estos procesos formativos como mecanismos de inserción sociolaboral. Esta percepción que tienen los actores, sin duda, no escapa a los mencionados condicionantes de la reorganización productiva y laboral. Por ello, es necesario clarificar, siquiera someramente, algunas de las implicaciones que tienen estos cambios sobre la relación formación-empleo.

MERCADO DE TRABAJO Y REESTRUCTURACIÓN DEL EMPLEO

La crisis del sistema de trabajo fordista-keynesiano ha impuesto el asentamiento de la flexibilización de las formas de organización del trabajo y de regulación de las relaciones laborales y ha configurado un mercado de trabajo segmentado que ha inducido a la aparición de amplias franjas de trabajadores frágiles. Las estrategias empresariales de flexibilidad afectan a los diversos factores de la relación laboral (Boyer, 1986). Simplificando podemos distinguir entre la flexibilidad que afecta a los *mercados de trabajo internos* y la que afecta a los *mercados externos*. La primera se basa en la polivalencia y adaptabilidad de las técnicas productivas y en la organización empresarial, en la aptitud de los trabajadores respecto al cambio en los puestos de trabajo, la mayor polivalencia de las funciones y de los servicios (jerarquía de cualificaciones) y la organización del tiempo de trabajo. La segunda se caracteriza por la diversificación de las formas de empleo, la restauración de las leyes de mercado para la determinación del salario, las libertades otorgadas (jurídicamente) al empresario para despedir, contratar y remunerar a los trabajadores y la posibilidad de las empresas de

sustraerse de costes fiscales y sociales. Dentro de esta flexibilidad externa se sitúan, igualmente, la tendencia empresarial a la subcontratación de servicios, a la externalización de estructuras productivas, a los destajos, al suministro “justo a tiempo” y a otras prácticas del mismo tenor.

Más allá de las funciones económicas (adaptación a la incertidumbre de la demanda), técnicas (posibilidad de automatización e informatización) y sociales (gestión de recursos humanos orientada a una mayor adaptación, individualización e integración) de la flexibilidad, ésta se sostiene sobre una base ideológica. Los empresarios han ganado la batalla de la flexibilidad al lograr que penetre en las políticas institucionales y sea aceptada por la opinión pública la idea de que es la solución para los problemas del empleo y de la productividad, al tiempo que satisface las aspiraciones individuales (Zubero, 1998).

Estrechamente vinculado al proceso de flexibilización se ha ido asentando un proceso de segmentación del mercado de trabajo y de la vida laboral de las personas. Las estrategias empresariales de flexibilidad en el uso de mano de obra han pasado por reclamar de las autoridades públicas una nueva normativa laboral, flexibilizadora de la contratación y del despido, que ha llevado a una ruptura de la “norma pública de empleo” fordista-keynesiana y a la aparición de “formas atípicas de contratación”. Este proceso ha ido consolidando un mercado de trabajo dual que se caracteriza por un sector primario y otro secundario: el primer sector del mercado ofrece unas relaciones laborales más normalizadas y reguladas, mejores puestos de trabajo con salarios, estabilidad y posibilidad de promoción, protección sindical y cobertura de bienestar, etc. Mientras que, en el sector secundario, se desenvuelven empresas con procesos productivos intensivos en mano de obra, que no requieren trabajadores con cualificaciones específicas, ni presentan una demanda constante de fuerza de trabajo por las fluctuaciones de su producción. Esto hace que el segmento de trabajadores que accede a este sector del mercado, encuentre peores condiciones de empleo, trabajo y salarios; además, las relaciones con la empresa no están, con frecuencia, reguladas por mecanismos formales, de ahí que carezcan de protección sindical y de las garantías propias del Estado del Bienestar.

No cabe duda de que la vinculación entre trabajo y ciudadanía construida mediante las políticas keynesianas se está rompiendo y se han ido reduciendo las garantías sociales y laborales. Si el Estado de Bienestar se considera uno de los logros de la Modernidad, su erosión continua devuelve a algunos colectivos a una situación más bien premoderna (Alonso, 2000), aunque en un contexto distinto. Si se analiza *el trabajo invisible* (Castillo, 2003), la realidad concreta de trabajo, de las exigencias de las tareas, de los efectos que tienen sobre los hombres y mujeres como individuos y como grupos, se comprueba cómo el postmodernismo convive con el premodernismo, la postindustrialización con la “refeudalización” de las relaciones laborales en forma de precarización, vulnerabilidad y marginalidad. El trabajo, sea su ausencia o su precarización, constituye hoy un eje determinante de fractura social (Castel, 1995).

La implicación de todo ello sobre las identidades sociolaborales se traduce en la ruptura de la fuerza de trabajo como sujeto organizado, de modo que se refuerza el poder de decisión empresarial y la individualización de las relaciones laborales; se asienta el individualismo y la competitividad “hacia abajo” como única vía de ganar; se acepta de forma esencialista el discurso ideológico de la flexibilidad como única vía posible -*natural e inevitable*- del desenvolvimiento del mercado laboral; y se extienden actitudes victimistas, conformistas y sumisas que reducen toda capacidad de

organización y defensa colectiva de las condiciones de empleo (Alonso, 2000; Bilbao, 1999; Lapuente y Ortiz, 2000).

Uno de los colectivos que se ve impregnado por esta identidad frágil es el de los jóvenes poco “empleables”, bien por carencia de cualificaciones “competitivas”, bien por carencia de capital social o por ambas cosas. Tanto estos jóvenes, como los que están mejor situados ante el empleo, lo que ya no pueden esperar es un ciclo biográfico de trabajo estable al estilo de la generación de sus padres. No sólo desaparece la estabilidad en un empleo, sino incluso en una serie coherente de ellos, en un patrón de empleo. Salvo en sectores convenientemente cualificados, los demandantes de empleo no van a buscar un “trabajo de” sino un “curro”, aunque nada tenga que ver con su anterior empleo o con sus cursos de formación ocupacional. Es lo que se ha llamado el paso de “workers” a “jobbers”. Al desaparecer el pleno empleo y desregularse el mercado laboral, a los jóvenes que buscan empleo no se les suele dar a escoger entre trabajo fijo y protegido o subempleo flexible y plural, sino entre este último o engrosar la bolsa de buscadores de empleo. Por eso no es extraño, como ya hemos apuntado más arriba, encontrar en éste y en otros colectivos débiles del mercado, un apoyo a las políticas neoliberales de empleo flexible. El antiguo mundo de profesiones laborales se disloca o fragmenta en una constelación de empleos flexibles y, con aquel mundo, se pierde la subcultura del trabajo que le era propia. Esta circunstancia no sólo afecta al ciclo laboral sino que promueve cambios en la “formación del carácter” y en la propia subcultura estudiantil. A los niños y jóvenes actuales les ha correspondido experimentar un tiempo desarticulado, propio del ‘capitalismo de corto plazo’. Muchos de ellos no experimentan en su período de socialización un mundo adulto de compromisos y vínculos durables. Predomina la provisionalidad y el desapego en la empresa y en otras instituciones. Esto dificulta la formación de un carácter consolidado en un marco de narraciones duraderas. A esto le llama Sennet “la corrosión del carácter”. La flexibilidad y la falta de redes de apoyo –añade- debilitan el carácter de los trabajadores y su conexión sólida con el mundo, y les pone difícil la tarea de educar a sus hijos en principios y referentes estables (Sennet, 2000: 22-30).

ALGUNAS ANOTACIONES DEL DEBATE EN TORNO A LA RELACIÓN FORMACIÓN-EMPLEO

La complejidad que encierra en la actualidad la transición escuela-trabajo ha sido estudiada por Lozares (2000) y el equipo que coordina. La insuficiencia de las explicaciones que sobre el tema se han dado hasta ahora, quedan claramente puestas de manifiesto en la actual tesitura de salidas profesionales. La Teoría del Capital Humano, cuyos postulados mantienen que el remedio contra el paro y la falta de competitividad de los individuos y de los países está en la escuela, ha tenido una gran influencia en el discurso institucional y en la opinión pública, especialmente durante el periodo de crecimiento keynesiano y de auge del empleo. Mas, en las dos últimas décadas, con la reestructuración del mercado de trabajo, este discurso se ha ido agotando.

En este marco, la responsabilidad de las dificultades que encuentran los jóvenes para ingresar y posicionarse en el mercado de trabajo, no puede recaer exclusivamente en el sistema de enseñanza, puesto que un responsable fundamental es el funcionamiento del sistema productivo y de la administración pública. En este sentido, subraya Sanchís (1991: 9) que se ha producido una pérdida de ‘valor de cambio’ de las certificaciones escolares que corre paralela a las transformaciones del mercado de trabajo que apuntan hacia una mayor temporalidad y precariedad en la ocupación.

La patente dificultad de inserción laboral de los jóvenes en el nuevo modelo de empleo postfordista pone de manifiesto la creciente complejidad que ha adquirido la transición escuela-trabajo, convirtiéndose ésta en un importante tema de debate. Como señala Lozares (2000), el nuevo modelo de transición formación-empleo se caracteriza por tres elementos interconectados: a) El acceso a las posiciones profesionales es más lento y dificultoso y eso hace que se alargue el itinerario formativo y se haga complejo al no ser suficiente la acreditación escolar; b) las nuevas formas de organización del trabajo alteran la antigua transición profesional e introducen una mayor complejidad en la construcción de la profesionalidad y en la socialización a través del trabajo; y c) la nueva estructura de trabajo acentúa el desajuste entre oferta y demanda. La nueva estructura del empleo evidencia la abundancia de oferta de una fuerza de trabajo con alta escolarización que se enfrenta a una demanda de trabajo no cualificado, intermitente, discontinuo y temporal, bajo alguna fórmula de contrato en prácticas, tras el que se inicia un encadenamiento de contratos temporales que configuran el proceso de sucesivas transiciones a la profesionalidad. Además, la segmentación del mercado de trabajo viene a reforzar el papel del capital social y otros mecanismos de acceso al empleo.

Aún cuando se admite que en la transición formación-empleo intervienen diversos escenarios formativos -el sistema formal, la extraescuela y el aprendizaje en el trabajo-, la misma reestructuración del ámbito productivo-laboral conlleva, a su vez, una recuperación de la centralidad de la escuela en este debate. Aunque, para algunos, sólo sea en forma de nuevas tentativas para adecuar la oferta formativa a los nuevos requerimientos del sistema formativo reestructurado que genera nuevos perfiles (Lozares, 2000: 17).

El complejo papel que adquiere la formación en el actual debate sobre el acceso al empleo está relacionado con los dos rasgos esenciales que caracterizan el nuevo escenario laboral. Por un lado, los altos índices de desempleo suponen un poderoso condicionante en las exigencias formativas para acceder al empleo y, por otro, la realización efectiva de tareas de las nuevas formas de organización empresarial y del trabajo requieren de nuevos conocimientos y habilidades. Las nuevas exigencias que se derivan de estos dos rasgos del mercado de trabajo, sirven de telón de fondo al “discurso” que insiste en la importancia de “más formación formal” como requisito necesario en jóvenes y desempleados para acceder al empleo. Discurso que apunta, igualmente, en la necesidad de “más y mejores conocimientos” en el trabajo, para así conservar y mejorar el empleo de los ya empleados. Conocimientos que deben ser, eso sí, adecuados a las exigencias de la flexibilidad funcional del trabajo.

A pesar de que la realidad laboral se ha encargado de cuestionar la tesis del Capital Humano, vemos cómo su idea sobre el papel determinante que tiene la educación formal en el acceso al empleo y en la movilidad de la fuerza de trabajo, sigue estando muy presente en el discurso empresarial, en el institucional y en el de los medios de comunicación de masas. En este sentido, los objetivos que se marcan los programas de “formación profesional ocupacional y continua”, se asientan abiertamente sobre estos postulados de la teoría del capital humano, al concebirse estos cursos como “políticas activas de empleo” insertas en las políticas económicas. Concretamente la normativa que regula los cursos de FPO destinados, entre otros, a colectivos de jóvenes con fracaso escolar y con especial dificultad para acceder al mercado de trabajo, concibe dicha formación como una capacitación profesional que facilite la inserción laboral de estos colectivos y, sobre todo, como una formación específica y especializada orientada a satisfacer las necesidades concretas que demanda el sistema productivo. Esa estrecha

conexión con las necesidades del sistema productivo conlleva que los cursos sean programados una vez se han detectado las necesidades en el mercado de trabajo. De esta manera aparecen como mecanismos de inserción laboral a corto plazo, si bien, a la larga, también se pretende que el aumento de formación redunde en una mayor competitividad productiva.

Pero, si tenemos en cuenta que la inserción laboral de los jóvenes se dirige a un mercado de trabajo segmentado y, en el caso de los jóvenes sin una titulación de la formación reglada que acceden a los cursos de FPO, al segmento secundario del mercado, la formación reglada y formal no parece ser tan determinante como se presupone para el acceso a estos segmentos. Además, como ha puesto de manifiesto el discurso de los jóvenes que hemos entrevistado, realmente parecen más importantes algunas formas de intermediación, como redes sociales de parentesco, amistad, vecindad, -el capital social y relacional (Bourdieu y Passeron, 1981)- que la propia formación reglada en sentido estricto. En efecto, Lozares (2000: 19) pone de manifiesto que, en los segmentos secundarios del mercado de trabajo, sólo se exige una formación elemental que permita el manejo de instrumentos de trabajo y una comprensión de las normas de comunicación interna. Esto explicaría que muchos jóvenes con fracaso escolar o sin acreditación de estudios primarios no tengan una especial dificultad para encontrar empleo en estos segmentos del mercado, contando eso sí, al mismo tiempo, con el apoyo de las redes informales de parentesco. En todo caso, para las tareas descualificadas o semicualificadas relacionadas con la atención al cliente se demandan las llamadas *cualificaciones actitudinales y comportamentales*. No obstante, también es cierto que sin la mediación relacional a la que hemos aludido, la carencia del “graduado escolar” puede ser motivo de descarte de candidatos para empleos de servicios.

En síntesis, la formación reglada no es determinante ni suficiente, por sí sola, para la inserción laboral al mercado secundario. Pero, aunque no sea suficiente, dada la existencia de un desajuste entre la oferta de mano de obra ampliamente formada y la demanda de fuerza de trabajo para ocupaciones descualificadas, las credenciales académicas se convierten en una condición necesaria dentro de los criterios de selección que utilizan las empresas. Por otro lado, en un mercado segmentado y con niveles elevados de paro, la abundancia de títulos refuerza la importancia del capital social de los candidatos.

El otro elemento actual de debate sobre formación y empleo, está relacionado con el énfasis que la reciente “literatura managerial” pone en la necesidad de una formación y unas actitudes ante el trabajo más acordes a las innovaciones tecnológicas y a la nueva forma flexible de organizar y gestionar la empresa y el trabajo. Se recalca la necesidad de utilizar más y mejor el potencial de trabajo humano para optimizar las acciones de la empresa respecto a la producción y el mercado (Hermel, 1990). Se inician así, a instancias de la dirección empresarial, las denominadas “nuevas formas de gestión de recursos humanos” que resaltan la necesidad de contar con una *plantilla formada, que asuma responsabilidades y se implique en su trabajo y en los objetivos de la empresa*. La empresa es presentada como un *proyecto de equipo* y, en consecuencia, como un *lugar de oportunidades individuales* para el trabajador. Desde esta perspectiva managerial es necesario que el trabajador adquiera un *compromiso personal* con el proyecto de empresa; que aporten *imaginación, creatividad, competitividad, riesgo*. A cambio, la empresa le garantizará los medios para su desarrollo individual y profesional y una adaptación de su *currículum* a sus capacidades formativas –personales-, y a su disponibilidad para integrarse en el proyecto de empresa.

A la flexibilidad, se le viene así a añadir la empleabilidad, la adaptabilidad y la empresariedad, que exige a muchos trabajadores una disponibilidad permanente para asumir nuevas responsabilidades y continuos cambios de empleo, en condiciones cada vez más inestables y menos reguladas. Se les pide un esfuerzo en formación, reciclaje y prácticas a cuenta del buscador de empleo y se les anima a luchar contra la dificultad de encontrar empleo. El nuevo management, ha impuesto la idea de que todos hemos de tener capital humano, económico, social y relacional (Alonso, 2000).

Esta política empresarial de “gestión de recursos humanos” denota, ante todo, un sesgo ideológico que remite a los criterios que guían la consideración y el uso de la fuerza de trabajo en la empresa. De esta manera, la búsqueda de individualización de las relaciones laborales supone un peligro para la acción colectiva, al tiempo que está orientada a eludir o enmascarar el conflicto inherente a las relaciones de trabajo (Hyman, 1993). En este marco de trabajo individualizado, se recurre a la *inteligencia emocional* (Goleman, 1998) como un recurso estrictamente personal que funciona como elemento armonizador carismático de las tensiones y conflicto en la empresa. Manipulando el pensamiento de Goleman, se impone la idea de que no hay conflictos colectivos, sino trabajadores colectivos, que deben recapacitar y adaptarse “inteligentemente” a los objetivos de la empresa.

Por otro lado, la forma en que la dirección empresarial trata de implicar a la mano de obra en el “proyecto de empresa”, requeriría dotarla de mayor autonomía y de mayor participación y responsabilidad en la organización del trabajo. No parece que sean esos los objetivos reales sino que, más bien, se busca una mayor adhesión de los trabajadores a las expectativas “manageriales”, en especial de sus actitudes frente a las nuevas formas flexibles de uso de mano de obra. Al mismo tiempo, no puede olvidarse que la principal estrategia empresarial en el uso de fuerza de trabajo es el aumento de productividad y del control sobre el trabajo. (Lozares, 2000: 27).

El hecho es que, por un lado, el discurso empresarial insiste en la importancia de la formación de los trabajadores como requisito del aumento de responsabilidad y de adaptación a la demanda las nuevas formas de organización. Mas, por otra parte, los nuevos requerimientos en el trabajo remiten a capacidades de tipo comportamental que están relacionadas con la mera adhesión a la empresa, más que como requerimientos para optimizar nuevas técnicas productivas. Capacidades que, por otra parte, no siempre se consiguen con el paso por el sistema educativo, sino que con frecuencia se adquieren a través de los procesos de socialización diferenciados de diversos grupos sociales (Lozares et al.: 28).

Aún así, las transformaciones productivas están provocando cambios importantes en los “papeles profesionales” y en las exigencias de las capacidades que se demanda de la mano de obra, orientadas a la flexibilidad en la organización de la producción y de la mano de obra. Las nuevas capacidades que se exigen a los trabajadores se relacionan con una serie de requerimientos, que la formación de los trabajadores no puede dejar de tener en cuenta, aunque éstas se obtengan de diferente manera. En este plano, el papel de la formación reglada pierde relevancia pues la evolución del empleo pone en evidencia que las empresas se inclinan más por el desarrollo de capacidades que no están vinculadas a la educación formal. Esto lleva a mantener dos reflexiones importantes.

En primer lugar, que las políticas de gestión de los recursos humanos están desarrollando, por encima de todo, una estrategia discursiva con pretensiones de ‘integración/subordinación’ de la fuerza de trabajo a las directrices empresariales. Y,

por tanto, no contempla contar con una mano de obra ampliamente formada y con capacidad y posibilidades reales de participar e intervenir significativamente en la organización y en el proceso de trabajo (Lozares, 2000: 32).

En segundo lugar, ese énfasis en la formación de actitudes, puede explicar la inadecuación entre formación reglada y empleo que se observa en la actualidad. Recordemos que no es ninguna novedad la atención prestada a la formación de actitudes para lograr un empleo, pero sí tiene un valor especial en este momento en que se siguen insistiendo en la idea de que la obtención y conservación de un empleo requiere una formación formal. Un discurso ideológico que viene a ocultar la complejidad del proceso real de inserción en el mercado laboral, en el que intervienen, además del nivel de estudios y la formación reglada previa, las pautas de conducta y la procedencia social y procesos de socialización en su seno. La idea de que a mayor formación reglada, mejor empleo y mayores posibilidades de obtenerlo, resulta una afirmación simplista para amplios grupos de personas (Lozares, 2000: 31-32). Tal idea la hemos encontrado en las percepciones sociales del grupo de jóvenes objeto de nuestro estudio.

El análisis de la segmentación evidencia que el mercado de trabajo actual se caracteriza por una creciente importancia de los segmentos secundario y marginal que ofrece oportunidades muy desiguales para los distintos grupos sociales (Recio, 1999). En este sentido, la mayoría de los jóvenes con escasa cualificación escolar que acceden a los cursos de FPO, como medio de aprender un oficio que les permita insertarse en el mercado laboral, son jóvenes con grandes dificultades para acceder al empleo, y cuando lo consiguen, lo hacen en condiciones de empleo y trabajo de patente precariedad.

Estas diferencias en la movilidad social y el acceso hacen que determinados grupos sociales se conviertan en segmentos permanentemente débiles frente al mercado de trabajo. En definitiva, no como afirmación generalista, pero sí para determinados segmentos de trabajadores con una procedencia sociocultural desfavorecida, puede ponerse de relieve que “los procesos de socialización, las actitudes y comportamientos derivados de la posición social y las estrategias individuales y, sobre todo, familiares, devienen un elemento explicativo de primer orden para acercarse a los mecanismos que rigen el acceso al empleo y la conservación y progreso en el mismo. Procesos, actitudes y estrategias condicionados, por otro lado, por dos elementos básicos –que no únicos–: la estructura y evolución del mercado de trabajo y el papel efectivo –que no discursivo– que las organizaciones productivas asignan a la fuerza de trabajo” (Lozares., 2000: 32-33).

EL CONTEXTO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA TRANSICION FPO-TRABAJO DE LOS JÓVENES CORDOBESES

El análisis sociológico del discurso que vamos a desarrollar a continuación, forma parte del proyecto de investigación “La población juvenil de Córdoba que abandona el sistema educativo tras la etapa obligatoria: inserción/exclusión laboral de estos jóvenes a través de la educación no reglada”, desarrollado por un equipo interdisciplinar de la Universidad de Córdoba. Un estudio realizado para el Ayuntamiento de Córdoba y la Delegación Provincial de Asuntos Sociales, cuyo objetivo general ha sido analizar el papel de los cursos de Formación Profesional Ocupacional en la inserción sociolaboral de los jóvenes que abandonan el sistema educativo reglado.

Esta investigación ha contado con una amplia revisión de documentos e informes sobre el desarrollo de este tipo de cursos de formación, procedentes de diversos organismos, que ha clarificado aspectos claves del marco legislativo y

operativo que los regula, así como datos específicos del perfil socioeconómico y cultural de los barrios de Córdoba a los que pertenecen los jóvenes que realizan estos cursos. Estos elementos constituyen el escenario sobre el que se construyen los discursos de los agentes educativos y del alumnado sobre esta práctica formativa. Aclararemos primero este contexto legislativo y social.

En primer término, cabe señalar que los programas de Formación Profesional Ocupacional (FPO) forman parte de las Políticas Activas de Empleo que la administración central viene desarrollando desde mediados de los ochenta. En 1993, se transfiere a la Junta de Andalucía parte de las competencias en materia de Formación Ocupacional, desarrollando la administración autonómica programas propios que se rigen por la normativa general de la FPO. Es el caso de las llamadas Experiencias Mixtas de Formación y Empleo. Por otra parte, las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo siguen dependiendo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en concreto, del INEM. Por tanto, en Andalucía las competencias sobre los cursos de FPO las tiene básicamente el INEM y la Junta de Andalucía, que planifican y programan los cursos, si bien son diversas instituciones públicas (Ayuntamiento, Diputación, Mancomunidades) y privadas (Sindicatos, patronal, ONG, asociaciones homologadas, ...) las que los ponen en práctica.

Las Escuelas Taller surgen en 1985 y son competencia de la administración central que las gestiona a través del INEM. En un sentido amplio, el Programa de Escuelas Taller/Casa de Oficios pretende dar una respuesta adecuada al desempleo de los parados con mayores dificultades de inserción laboral. Como objetivo más específico, pretenden fomentar la creación de empleo entre los jóvenes desempleados a través del desarrollo de un proyecto de recuperación, restauración, rehabilitación y mantenimiento del patrimonio natural y cultural, así como de la creación de Servicios a la Comunidad, que es promovido por las instituciones colaboradoras (Ayuntamientos, Diputaciones, Mancomunidades, etc.). Para participar en el Programa de Escuelas Taller se exigen dos requisitos fundamentales: ser mayor de 16 años y menor de 25 y estar inscrito como desempleado en el INEM. Sin ser requisitos determinantes, el acceso a este programa dependerá también del tiempo que se lleve en paro, el barrio en el que se viva, entre otros. Generalmente el nivel de estudios exigido es mínimo, salvo para acceder a algún proyecto que requiera una preparación más específica. Estos programas incluyen una formación teórica y práctica desarrollada en dos períodos. El primero, con una duración de seis meses, aporta una formación laboral que incluye conocimientos teóricos y prácticos y, en algunos casos, una formación compensatoria, si es preciso, y dota a los alumnos de una beca que es incompatible con cualquier otra prestación. En el segundo período, con una duración máxima de dos años, se pretende desarrollar el proyecto concreto que ha sido promovido por el organismo colaborador. En este período, la institución promotora del proyecto establece una relación contractual con el alumno con carácter de “formación o prácticas”.

Las Experiencias Mixtas de Formación y Empleo son programas formativos de competencia autonómica y con un objetivo, en principio, similar a las Escuelas Taller pero, en la práctica, más limitado en cuanto a la aportación formativa y a la duración del mismo. Las Experiencias Mixtas combinan también la formación teórica y práctica específica para un oficio. El programa completo tiene una duración de 6 meses, durante los que se recibe una beca de 10,5 euros por día lectivo-práctico. Este programa está dirigido a jóvenes que tienen entre 16 y 25 años, con una escasa formación académica y profesional y con dificultades para la inserción laboral. El nivel de estudios exigido es mínimo y no requiere haber obtenido el título de Graduado Escolar.

Aunque las Experiencias Mixtas se rigen por la normativa general de FPO, el Servicio Andaluz de Empleo, del que dependen, les viene dando una perspectiva más “social”, orientada especialmente a colectivos en condiciones socioeconómicas y culturales muy desfavorecidas. En el caso concreto objeto de nuestro estudio, el Ayuntamiento de Córdoba, como la entidad colaboradora que los implementa, viene desarrollando unos programas de Experiencias Mixtas destinados a “colectivos de riesgo social” con un alto nivel de fracaso y de abandono escolar.

Las actuaciones de Formación Ocupacional que se llevan a cabo entre la población objeto de nuestro estudio nos remiten a los cursos de Experiencias Mixtas y de Escuelas Taller cuyo alumnado procede fundamentalmente de barrios que destacan en esta ciudad por albergar sectores que rozan la marginalidad, aunque el alumnado que accede a los cursos comprende, cada vez más, a una población más plural. En todo caso son barrios en que las altas tasas de abandono escolar en la educación obligatoria, las altas tasas de desempleo, familias desestructuradas (en muchos casos precisamente porque el cabeza de familia se ha quedado en paro), bajas rentas, economía sumergida, etc., describen el perfil socioeconómico y cultural desfavorecido de la población de estos barrios.

EL DISCURSO DE EDUCADORES Y ALUMNOS SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL A TRAVÉS DE LA FPO

Los discursos de alumnos y formadores han sido recogidos en entrevistas abiertas y grupos de discusión, en los que los entrevistados han puesto de manifiesto sus percepciones sobre la relación entre formación e inserción sociolaboral. No se trata de discursos homogéneos, sino que en la interpretación de su situación como formadores o alumnos, surgen posturas ambivalentes, confusas y contradictorias que revelan, en parte, la complejidad del contexto social en las que emergen. Un contexto social en el que se solapan distintos planos de complejidad, de contradicción y de conflicto. Por un lado, la complejidad y contradicciones que envuelven actualmente a la transición escuela trabajo y por otro, las que se derivan de las carencias educativas y sociales con las que parte el alumnado de los cursos de FPO y a las que también tienen que hacer frente los agentes educadores.

Hemos realizado entrevistas en profundidad a diversos agentes educativos implicados en los cursos de FPO, desde responsables de distintas instituciones encargadas de programar los cursos concretos que requiere el mercado laboral cordobés (EJ.1; EA.2), hasta educadores y monitores de Escuelas Taller y Experiencias Mixtas, que imparten cursos de FPO (EEM.1; EEM.2; EET.3).

En cuanto al discurso de los alumnos, ha sido recogido en tres grupos de discusión en los que han participado veinte jóvenes. Uno de los grupos (GDA.1) ha sido realizado a 8 jóvenes de 19 a 24 años que participaban en distintos proyectos formativos de Escuelas Taller (rotulación, forja, educación infantil, albañilería, entre otros). Los otros dos grupos (GDA.2; GDA.3) están integrados por jóvenes que participaban en Experiencias Mixtas. Estos alumnos son más jóvenes (tienen de 16 a 21 años) y, todos ellos, con una trayectoria de abandono escolar sin la obtención del título de educación obligatoria.

Podemos comenzar apuntando que, entre los responsables administrativos que a nivel local coordinan y diseñan los programas concretos de FPO que se desarrollan en

Córdoba, emerge un discurso que se mueve entre estos dos planos de compleja relación no exenta de contradicciones.

Por un lado, en su planteamiento general ponen de relieve la necesidad de que las “políticas activas de empleo” cumplan los objetivos de toda política económica y mejoren el funcionamiento empresarial. Es decir, han de ser políticas capaces de generar las bases y medios de rentabilidad para el sector productivo privado. La programación de los cursos debe contribuir a la formación de una mano de obra versátil, que sepa desenvolverse desde el primer día, proporcione rentabilidad a la empresa y que esté preparada para afrontar los cambios de empleo que requiere el mercado. Tal discurso calca la “literatura managerial” de la empleabilidad y empresarialidad, suponiendo que es la mano de obra la que debe asumir la responsabilidad de reciclarse y adaptarse a esos requerimientos.

“el mercado de trabajo va...a una velocidad tremenda. Entonces, tendríamos que estar analizando....para luego hacer planes formativos a medida para la empresa....., y bueno sí, diseñarlos por competencias, que es lo que se está ahora trabajando, valorando actitudes, etcétera, tú lo que trazas es, incluso, tendencias y caminos profesionales....., es decir, yo te formo ahora en esto pero que sepas que dentro de dos años vas a tener que formarte en esto, en esto y en esto (...) no se puede decir, tú no te preocupes que cuando salgas de aquí una empresa te dará de alta en la Seguridad social y cobrarás la jubilación dentro de no sé cuantos años ,eso no, ese mensaje no puede darse, hay que ser emprendedor, imaginativo, tomar iniciativas ..., esa es la mentalidad que tienen que entender, que el mercado se paga por servicios...¿ tú que me ofreces?, esto ,pues yo te pago tanto.” (EJA.1)

Es una visión que se corresponde con la tendencia a situar en un marco estrictamente individual el proceso de información, de formación y de meritocratización particular de cara a la búsqueda de empleo, etc. Son políticas que rompen conceptos que, en épocas anteriores, eran evidentes como el de normalización laboral y el compromiso colectivo en la construcción de la ciudadanía (Alonso, 2000).

En este sentido, los planificadores también se resalta la importancia que tienen las habilidades actitudinales de los demandantes de empleo para los requerimientos del mercado, habilidades que van más allá de una formación académica específica:

“más o menos detecto que la formación específica no es..., pues, el primer día, puede ser cosa que..., pero lo que...que empieces a sacar rendimiento y entonces...el empresario lo que quiere es que tú le rindas, no quiere muertos, no quiere peones, no quiere cargas, dice ...¿Qué voy a ganar yo contigo?, y si tú no eres capaz de venderle que..., pues tienes el puesto de trabajo perdido. Y esta es nuestra lucha (...) yo le metería alrededor del 50% de importancia que es el saberse..., la adaptabilidad social, el saber expresarse, el saber vender la empresa..., todo eso son actitudes y cualidades que se valoran.” (EJA.1)

Aunque se responsabiliza al individuo de su éxito o fracaso en el mercado laboral, se introduce ‘lo social’ de manera oblicua, entendido como la adquisición de un “carácter de dirección por otros” para manejarse en equipo o con los clientes, y dejarse manejar por la empresa (Taberner, 2003, 90)

Pero, los propios responsables del diseño de estos programas formativos, son conocedores de la inadecuación del sistema educativo a la demanda empresarial de uso de la fuerza de trabajo. Inadecuación que sitúan también en un marco explicativo individualizador: en su opinión la responsabilidad de que el sistema educativo reglado, y como reflejo la formación ocupacional, funcione de espaldas a las nuevas demandas del mercado de trabajo recae sobre los educadores que no han asumido la necesidad de formar para la participación en equipos sustentada en la responsabilidad individual.

“es que tu quieres meter esas tendencias, entonces tienes que decir...bueno ¿con quien cuento?... porque son funcionarios que se han metido a profesores, muchas veces no por vocación sino porque no tenían otra salida laboral. Entonces, eso cuesta mucho meterlo en los institutos,... hay cosas

que no nos enseñan... y si eso lo quieres transmitir a un curso de Formación Ocupacional, que eso, que la metodología es ésta: trabajo en equipo y en grupo, que está muy valorado en las empresas, y eso todavía... es una cosa que desde la guardería nos tendrían que enseñar....el trabajo en equipo a ser imaginativo, la responsabilidad individual también ...pero son cosas que no..., enseñan a aprobar exámenes” (...) y “en los niveles inferiores poco menos que..., a uno le enseñan a ser carpintero, lo tienes ahí pum, pum, pum, y no le hables de trabajo en equipo porque no entienden... y esa mentalidad de trabajo en equipo no.” (EJA.1)

Ahora bien, esta llamada a la socialización para el trabajo en equipo no pasa de ser una declaración de intenciones que reproduce los discursos “managerialistas”, tan en boga, pero que no se corresponde con la demanda real que hace el segmento del mercado de trabajo secundario, que es al que pueden optar los alumnos procedentes de los cursos de FPO. De hecho, compaginan dichos discursos con reflexiones y prácticas más cercanas a la realidad social a la que se dirigen los cursos. El peso de la realidad lleva a que una parte importante de la programación, aunque la normativa no la contemple explícitamente, refleje la “vocación social” que acaba desempeñando muchos de los cursos de FPO. Dimensión social que se acentúa en los casos en que la institución promotora es sensible al problema de la desigualdad extrema y la exclusión social.

“Hacemos cursos de éstos del Ayuntamiento (como entidad que colabora para su impartición) para barriadas marginales como Palmeras y Moreras...para alumnos que todavía no tienen el certificado de escolaridad. (...) El Ayuntamiento busca donde hace falta una actuación y luego monto 3-4 cursos para oficios..., que digamos, que se aprovecha la formación y entonces lo que se pretende es sacar un poco a los alumnos de...del mundo en el que están metidos.” (EJA.1)

Esta otra cara de las políticas de empleo, adquiere el papel de sujeción de los individuos premarginales en los mercados secundarios de trabajo, estabilizando estos márgenes como un elemento más o menos estable del modelo de estructuración social. Políticas laborales que ayudan a debilitar las *convenciones* que enlazaban las políticas sociales y las laborales sobre la idea de un modo de vida salarial normalizado y universalizado, que se consideraba anclado a los derechos de bienestar social y ciudadanía (Alonso, 2000).

Estos hechos, que afectan de forma muy intensa a los jóvenes desfavorecidos de nuestro estudio, aún añaden mayor ambigüedad, contradicción y conflictividad al, ya complejo, proceso de transición escuela-trabajo que se desarrolla en la actualidad.

Sólo dentro de este escenario social es posible interpretar la visión de los agentes educativos y de los alumnos sobre el proceso de formación como práctica social. Aunque desarrollaremos con mayor precisión su discurso sobre las experiencias formativas de FPO, consideramos asimismo relevante que las entrevistas y los grupos de discusión hayan expresado algunas reflexiones sobre el sistema educativo reglado, que pone claramente de manifiesto que en torno a él se definen los ‘verdaderos estudios’ y los ‘verdaderos estudiantes’, algo asumido tanto por alumnos como por los profesores.

La importancia de la educación reglada y formal para el empleo.

Como ya hemos apuntado, tanto el discurso de educadores como el de alumnos muestran una percepción ambivalente en torno a la relación entre formación y empleo. Por una parte, plantean un apoyo incuestionable a las tesis del Capital Humano y a su idea de “a más formación, más y mejor empleo”, al tiempo que, por otro lado, se percibe el agotamiento de las expectativas de esa relación directa y el convencimiento de que las certificaciones académicas han perdido “valor de cambio” en un mercado de trabajo segmentado, en el que cobra una creciente importancia el empleo en los segmentos secundarios y marginales:

“...sobre todo, cuando vemos que el chaval quiere, y está dispuesto a estudiar, le hacemos hincapié en que tiene que sacarse el graduado o las pruebas de madurez para poder acceder a otro grado, hacerles ver a los chavales lo importante que es tener un nivel mínimo de estudios.” (EEM.1)

En este sentido, los alumnos perciben la posesión o no de un título de educación reglada como un elemento básico para definir sus posibilidades de empleo en un sentido u otro:

“Es super importante ...,ahora tienes el Graduado y lo que te piden es la FP, y de FP cuando lo saques...no sé que te van a llegar a pedir en los estudios” (GDA.1).

“siempre es útil, siempre, porque a la hora de buscar un trabajo o de tener un trabajo y mantenerlo, el que está por encima de ti, o tú mismo si tienes un...o lo que sea....” (GDA.1)

“yo creo que todo lo que te enseñan en el colegio o en el instituto ,eso que se llama cultura general, todo...siempre es útil. Si te enseñan a hablar, a expresarte y entonces al saber expresarte pues llegas también más lejos, dicen, si esta sabe hablar, pues...” (GDA.2)

Los alumnos que abandonaron o fracasaron en la educación reglada y ahora cursan Experiencias Mixtas perciben esa importancia con mayor crudeza, al constituir, en muchos casos un cierre incluso para acceder a trabajos descualificados. Sobre todo, para colocarse en un supermercado, que es lo más cercano a un trabajo “no manual” en el campo o de peón en la construcción. Percepción que es confirmada de manera independiente por los educadores en sus entrevistas:

“Si, me interesaría sacarme el graduado, porque ya en todos lados para el trabajo te piden el graduado”(...); “para entrar en el supermercado te piden el graduado, sí, te piden muchos estudios” (...); “cuánta gente por no tener el graduado no han entrado.” (GDA.2)

“entonces, nos encontramos con un nivel de formación eso, muy bajo, y luego que no tienen proyecto de..., perspectivas de nada... la aspiración más grande que tienen los nenes y, sobre todo, las nenas es trabajar en el Piedra (cadena de supermercados local), eso es...eso es lo más que les puede pasar, porque es una cosa que en sus zonas pues está muy valorada, porque a ver, que...dónde... van a trabajar si no tiene cualificación ninguna.” (EEM1;EEM2)

Existe una toma de conciencia sobre la importancia de obtener una credencial de la educación formal, que hace les hace pensar que la formación ocupacional es una vía no sólo de inserción sociolaboral, sino también de reinserción en el sistema educativo. Ahora bien, muestran una actitud contradictoria cuando señalan, por un lado, la necesidad del título y, por otro, recordando su trayectoria escolar no se ven lo suficientemente motivados para afrontar y responder adecuadamente a las expectativas del sistema reglado:

“Yo lo que aprobaba era la gimnasia y lo demás todo suspendido, entonces todo el mundo me decía, tú estudia porque si no...y yo, pues no, porque ahora estoy yo superarrepentida. Ahora veo yo a las nenas con las carpetas del instituto y digo yo, anda que éstas las carreras que estarán sacando (...) Y yo aquí que no tengo ni donde caerme muerta, buscando trabajo como loca y no lo encuentro.” (GDA.3)

Por su parte, los profesores y monitores de los cursos de FPO coinciden en señalar la importancia que tiene la acreditación académica de la educación formal, puesto que la certificación de haber realizado un curso de formación en un oficio no es suficientemente valorada en el proceso de selección para determinados trabajos. En todo caso, estos agentes piensan que el contacto de estos alumnos que abandonaron el sistema de enseñanza con el sistema de formación ocupacional, puede ser una forma para tomar de nuevo conciencia de la importancia de lograr, al menos, un título básico de la educación reglada. Por ello, uno de los objetivos que se marcan los profesores en los cursos de FPO -sobre todo, en las Escuelas Taller, por su mayor duración, pero también en las Experiencias Mixtas- es la orientación y motivación para que aquellos alumnos que no han logrado el Graduado de la educación obligatoria, lo obtengan o, en otros casos, orientarlos hacia la FP reglada:

En todo caso, la obtención del título de graduado o FP es un elemento de potenciación de la autoestima de los jóvenes, dándoles la sensación de ser ciudadanos “más normales”, y generando una mayor predisposición a no caer en los riesgos de cierta desviación social. Pero la educación reglada y formal no la ven indispensable para el desempeño específico de los trabajos que le sirven de referente en su entorno familiar.

“para un trabajo hombre, de estos que te piden papeles sí,...pero para un trabajo ” normal”, pues no hace falta.” (GDA.2) “El tener una cultura o una buena base está bien,... pero luego no está relacionado directamente con el trabajo que estás desarrollando.” (GDA.1)

A la vez consideran escaso el valor real de la formación de la FPO en el mundo del trabajo que está asociado al el carácter de “estigma” que la acompaña desde el momento que se compara con la educación formal.

La elección de la FPO: ¿formación o “mientras tanto”?.

El perfil socioeducativo de la mayoría de los alumnos que acceden a las Escuelas Taller y a las Experiencias Mixtas, lleva a que estos cursos adquieran unas connotaciones especiales para los actores implicados.

Son varias las motivaciones que explican la decisión de realizar un curso de FPO. En unos casos, la dificultad de los alumnos para encontrar un empleo dada su condición de jóvenes que, además, no han logrado ninguna acreditación escolar, les lleva a plantearse el aprender un “oficio” más específico. En otros casos, son los familiares o los monitores “de barrio” los que se encargan de gestionar su entrada a los cursos *“para que no estén todo el día tirados en la calle, y al menos están recogidos y, de camino aprenden algo”* (EEM.2). Pero, el esfuerzo de los monitores para hacer que se identifiquen con un proyecto profesional de un oficio, para hacerles “competentes” en algún campo, encuentra, en términos generales, un eco relativo. Ya que, la motivación que cobra mayor peso entre los alumnos es el pequeño ingreso que, a modo de beca, les proporciona el curso.

Este es uno de los problemas con los que se encuentran los coordinadores que tienen que hacer la selección de los aspirantes, aun cuando emplean muchos filtros para evitarlo:

“Los cursos nuestros (oferta de Experiencias Mixtas), para evitar que nos lleguen ochocientos que se nos van de las manos, los difundimos a través de los Centros Cívicos o de otras asociaciones que trabajan a pie de calle con nosotros..., de forma que ellos nos mandan una gente que..., además de darnos una base de gente, nos sirven de referente para controlar..., ya que los padres y las madres no...(..) entonces valoramos la existencia de problemática social o no, que la motivación para entrar al curso sea interna..., porque muchos te dicen, es que mi madre me ha dicho que venga a ganar dinero, ¿eh?; claro valoramos que la motivación, su objetivo profesional esté relacionado con los cursos.” (EEM.1)

“Lo que pasa es que llegan al círculo vicioso, que si mi hermano o mi amigo ha hecho..., ya te llegan y no te preguntan qué formación es la que tienes, qué especialidades..., sino ¿hay cursos becados?; ¡ah!, no hay becados, entonces no quiero.” (EEM.2)

Este tipo de motivación tiene un peso importante a la hora del acceso de los alumnos a la FPO remunerada, así lo muestran abiertamente en sus discursos. Ello no supone, sin embargo, despreciar totalmente el valor de las aportaciones derivadas de la formación; (también hay casos, aunque parece que no son mayoría, de jóvenes para quienes el aprendizaje de un oficio es un motivo importante.

“ yo, para aprender un oficio.., es aprenderlo y te dan un título y además si ganas algo...” (.) “Hombre yo aquí no vengo sólo por el dinero, también para sacar un oficio” (..) yo vengo por el dinero y de camino aprendo.” (GDA.3)

“Yo la verdad no, porque yo me metí en este cursillo porque era pagado y en mi casa hace falta el dinero. Entonces lo que yo iba buscando era un trabajo para ganar dinero, y me enteré de este cursillo, entonces fui a apuntarme, me apunté a dos y me salió éste, y ahora cuando termine éste pues buscaré un trabajo, yo más cursillos si son pagados sí me apunto, si no son pagados no, porque yo no puedo. No es que desperdicies el tiempo porque estás aprendiendo una cosa, pero tu ves que en tu casa hace falta y ...” (GDA.2)

La difícil situación económica de las familias de la mayoría de estos alumnos y, en algunos casos, la pertenencia a colectivos en riesgo de exclusión, es la que lleva a que estos jóvenes se acerquen a la FPO por la compensación económica que reciben. Por esta misma razón el grado de “abandonos” es bastante elevado. Esto lleva a que el Ayuntamiento mantenga el plazo de incorporación siempre abierto, dada la cantidad de bajas que se producen por distintos motivos. Como declaran algunos alumnos, haciendo alusión a algunos ex-compañeros:

“una chica se fue porque tenía que cuidar a hermanos menores”; “un chaval lo ha dejado porque tenía que ir a la fresa con su familia”; “una muchacha se fue porque ganaba poco, y ahora la veo en el barrio parada..., yo no dejo un trabajo para estar parada.” (GDA.1;GDA2;GDA.3)

El alivio, al menos simbólico que puede representar la beca del alumno para la economía familiar, puede explicar, en parte, la identificación que establecen una mayoría de los alumnos entre la participación en los cursos de FPO como un trabajo. Por otra parte, esta identificación también está sustentada en la existencia de un horario, una disciplina, la ejecución de un proyecto o acción concreta, etc. Varios de ellos lo expresan así:

“yo dejé otro trabajo que no me gustaba y me pagaban muy poco por venirme a este” (...) “yo no he trabajado en ningún sitio, este es mi primer trabajo” (...) “yo, la verdad que no se si hubiera aguantado dos años trabajando sin cobrar.” (GDA.2)

“yo antes he trabajado en el campo, me llevó mi hermano a la aceituna, también en una carnicería, pero me pagaban poco y ahora me salió este trabajo y me vine aquí y, además te dan un título y todo.” (GDA.3)

Sólo un alumno que había trabajado en una fábrica haciendo tareas rutinarias que no requerían ninguna cualificación -apilando cajas fabricadas en serie al ritmo que le marcaba la máquina-, tenía claras las diferencias entre el curso de FPO y un trabajo, por razones económicas y de formación:

“Es que esto no es un trabajo tampoco, la gente confunde esto con un trabajo, y en un trabajo no te dan cuarenta mil pesetas como te dan aquí, el que venga aquí por el dinero...(..) porque aquí te enseña el monitor y está encima tuya, haz esto, haz lo otro, y allí no...allí, te dicen haz esto y si sabes, sabes o si no te echan a la calle.” (GDA.1)

Esta identificación de los cursos de FPO con una relación laboral, les lleva, incluso, a preguntarse sobre el grado de beneficio que les aporta a ellos, como trabajadores, y a la institución que ha promovido el curso, con la que tienen una relación contractual formativa, en el caso de las Escuelas Taller:

“pienso también que es un poco una baza con la que juegan las instituciones..., de aprovecharse de una mano de obra un poco barata. Que está bien porque..., hombre, es así, pero también aprendes, o sea, en realidad es un beneficio para todos, o sea, yo no digo que sea un punto negativo pero realmente es así, se benefician las instituciones porque están trabajando de una manera muy barata, tienen subvenciones, etc.” (...) “se ahorran bastante dinero a base de nosotros, o sea, si ahora un albañil cobra por hacer un...qué te digo yo.. un millón de pesetas, nosotros cobramos doscientas mil, por ejemplo.” (GDA.1)

“Pero a ti te están enseñando, ¿no?, entonces tú estás aprendiendo, te están pagando..., para ti es beneficioso.” (GDA.1)

“(...) pero para la institución también es beneficio..., porque estás haciendo lo que sea que a ellos les interesa o tengan planeado y de una manera barata. Lo que pasa ahí, en ese rollo que hay montado entre unos y otros, pues creo que se pierde un poco de calidad, tanto para el trabajo final, como para los objetivos de la formación que..., que recibimos.” (GDA.1)

A juicio de los profesores, esta identificación facilita, en gran medida, la inserción de estos alumnos en estos programas formativos:

“un curso que les obliga a venir de lunes a viernes de nueve a dos, y no les deja hacer otra cosa en ese tiempo...; pues la mayoría de estos jóvenes que quedan excluidos del sistema, si no les ofreces una formación conectada a una experiencia laboral inmediatamente retribuida de alguna manera, beca, ayudas a..., o la fórmula que sea, difícilmente entran en el circuito, difícilmente.” (EA.2)

Sobre las aportaciones de la FPO a la inserción sociolaboral

Que las motivaciones económicas sean las prioritarias, no impide que los alumnos busquen mejorar su formación. La valoración general que hacen los alumnos es bastante positiva: les ofrecen una visión del mundo del trabajo, les forma en hábitos y comportamientos para cumplir las normas básicas de cualquier trabajo, etc. Pero esta percepción general, es independiente de la que tienen respecto a posibilidades concretas que los cursos ofrecen como “requisito suficiente y determinante” para la inserción laboral, como veremos más adelante.

“No sé, yo creo que depende de..., factor positivo, por ejemplo, es el hecho de que estás en contacto directo con ese mundo del trabajo ¿no?, que aunque es una Escuela, pues se te abre un poco el conocer gente, el conocer las empresas que trabajan en el sector, como funciona un taller o un estudio (...). Entonces es una ventaja, luego, si falla un poco eso, que se olvidan un poco de completar la formación en todos los aspectos de ese módulo.” (GDA.1)

“Aparte de aprender a pintar, nos enseñan como hay que comportarse en un trabajo, cómo hay que llevarse con los compañeros, la responsabilidad (...), eso la responsabilidad..., que si esto lo tienes que colocar allí, a ordenar las cosas en su sitio, no coger una pintura y tirarlo, ... y eso está bien (...) nos enseñan a cumplir con el horario y también que hay que aceptar las normas, que tenemos que hacer tareas que nos gustan más y otras menos, eso lo “machacan” mucho aquí.” (GDA3 y GDA1)

“Los cursos es que ... útiles son, lo que pasa es que deberían de dedicarle más a la formación más a..., por que ellos se dedican a que el técnico (monitor) ha de cumplir unos objetivos del proyecto concretos como es vallar el Zoológico, por ejemplo, pero ahora vas tu a un taller dedicado a otras cosas y..., yo que sé que..., deberían un poco más de...,no nos sirve” (GDA.1)

Respecto a las posibilidades reales de acceso al trabajo que ofrece el aprendizaje de un oficio a través de la FPO, en principio les crea ciertas expectativas subjetivas, pero según va avanzando la reflexión empieza a pesar sobre ellos la realidad objetiva que ofrece hoy el mercado de trabajo. Especialmente la precariedad en los segmentos secundarios y marginales, que tan palpable es en su entorno, hace emerger expresiones de desesperanza.

“Vamos yo espero que sí encontraré trabajo del mío, porque si no, no sé para que he hecho el curso, vamos (...); “Yo creo que buscaré algo en lo que estoy haciendo, una compañera mía hizo... de Escuela Taller y se ha colocado” (...) “Claro, hombre yo creo que sí, porque ...y además que ya me han ofrecido trabajo de esto y todo, para cuando acabe el curso. (esta última afirmación provocó las risas de incredulidad de los compañeros).” (GDA.1)

En algunos casos el tono es tan pesimista que sus portadores dan a entender que se encuentran con un universo severamente cerrado a las expectativas que más se acomodarían a sus gustos y preferencias:

“Hombre, lo mío lo tengo yo más negro., yo no digo nada , pero yo lo tengo muy difícil colocarme, ¡uhj!, pero me da igual, yo voy a buscar en todos lados, y aunque sea... de peón, me da igual”(...); “Pues, yo no veo nada, la verdad. Yo estuve el otro día en una entrevista y yo que sé, ...ni me han llamado ni nada, y he enviado y, bueno, estoy enviando el curriculum a todas las constructoras, delineantes, diseñadores, a todos lados y nada”(...); “es que lo que yo quiero tampoco aquí...no hay

mucho, porque a mí lo que me gusta en realidad es las guarderías y aquí, prácticamente..., está negro.” (GDA.1)

El conocimiento que adquieren tras finalizar el curso no parece que les genere expectativas claras de colocación según se deduce de su discurso, que cuando no es pesimista es ambiguo. Estos jóvenes abocados al empleo precario en la actual época de la flexibilidad asumen la individualización de su trayectoria, en la que cabe el cambio continuo de empleo y de sector de empleo, considerando lejana la posibilidad de un empleo estable e incluso una trayectoria coherente de empleos dentro de un mismo sector, como hemos señalado antes. Sólo mantienen alguna esperanza “débil”, en la posibilidad de que puedan ser seleccionados para realizar dos meses de “prácticas” en una empresa y puedan ampliar, en el caso de que ‘valgan’, el período de prácticas a cuenta ya de la empresa. La ‘función solidaria’ que juega la familia o incluso la vecindad, aporta un relativo optimismo a su visión del futuro. Ello les merece mayor confianza que un título de FPO como credencial para el empleo. Como muestra véase lo que comentaban alumnos que estaban haciendo un curso de pintura industrial:

“Difícil, muchos parados (...) hay mucho paro, mucho paro es lo que hay, encontrar trabajo cuesta mucho” (...) “yo cuando acabe el curso, ya lo he pensado, me iré a Palma con mi hermano y mi cuñada” (...) “yo a lo mejor me voy a un restaurante en el que está el padre de un amigo mío” (...) “yo me iré con mi tío a hacer chapuzas, de soldador y eso.” (GDA.3)

“no hombre, algo mejor para pintar y eso sí (...), “algo mejor lo encontrarás, antes si buscabas para pintar te echaba para atrás, ahora al menos tienes algo. Pero para lo único, para lo demás, ya para qué...si vas a ir a trabajar al campo ¿qué vas a enseñar, que eres pintor? (...) yo creo que lo mismo.” (GDA.3)

“hombre, chapuzas siempre van a hacer falta” (...) pues en mi barrio, por ejemplo, cada uno se pinta su casa, no llaman a nadie para que se la pinten, por eso pintar es más raro encontrar trabajo. Hombre, si eres un buen pintor, entonces encuentra más trabajo que nosotros. Un chaval como nosotros que no hemos pintado nunca ni nada y..., es muy raro que te llamen para pinta casa (...) “para pisos y eso llaman a empresas, no van a llamar a un chavalillo solo a pintar.” (GDA.3). Aunque siempre queda, para los chicos, la opción de: “o me voy a la chatarra o los cartones.”, y para las chicas, “nosotras lo tenemos más fácil, nos vamos a limpiar a las casas.” (GD. A3).

No parece, pues, crearles unas expectativas muy positivas el “título” que alcanzan tras finalizar el curso de aprendizaje de un oficio. La “acreditación profesional” que obtienen tras su paso por las Experiencias Mixtas es subvalorada por considerar que no suple la función de un “verdadero” título de educación otorgado por la educación reglada.

“el diploma, no creo yo que tenga mucha importancia” (...) “Es según lo que tu sepas, porque a lo mejor tienes el diploma y tú no sabes nada” (...) “esto no es un título, esto es un papel como que has estado aquí dando prácticas, que sí, que te lo miran y dicen, mira este ha hecho algo, pero un título es cuando estás estudiando algo” (...) “un título es cuando te firman que es verdad.” (GD. A3)

La inserción laboral, por tanto, no aparece ni en el discurso de alumnos ni en el de profesores como un resultado inmediato y directo. En este sentido, existe una contradicción manifiesta en el discurso de los formadores que, por un lado, insisten en la importancia de la formación escolar y ocupacional al uso para mejorar las posibilidades de acceso al mercado de trabajo de los alumnos y, por otro, reconocen que las oportunidades de empleo no dependen sólo de dicha formación.

“Se supone que después de una experiencia formativa hecha a medida para un empleo... debería ser un acceso a un empleo..., pero la realidad es muy otra, es decir, que efectivamente, a lo mejor hay un empleo, ahora se llaman “oportunidades de ocupación”..., pero que, a lo mejor, ni es inmediato y no tiene que ver con la formación adquirida. No hay un seguimiento posterior, es decir, que todo (empleo) se mete en las aulas de inserción, cuando normalmente son contratos temporales, de corta duración o cortísima duración y , generalmente también, bajo el amparo de la política (activa) de

empleo. Es decir, son contratos subvencionados por la propia administración pública, un empleo protegido por..., de alguna manera..., y muchas veces “empleo ficticio.” (EA.2)

“Es que hasta ahora no se ha hecho un seguimiento, bueno..., antes a lo mejor, pues cada 3 meses o así, llamábamos a los alumnos y preguntábamos..., pero era un porcentaje, así que se hacía sin... Ahora hay más personas trabajando en esto y se está planteando hacer un estudio del seguimiento a nivel de... (que se empleen, también depende de si el final de los cursos coincide con la coyuntura de que se vaya a empezar un “plan de empleo municipal” de limpieza, de ayuda a domicilio,..(en estos casos), pues ya puedo intentar meter a algunos de los jóvenes del curso, ...pero inserción así en empresas.., pues.” (EEM.2)

El papel de las redes sociales y el origen social en la inserción laboral

Como hemos venido diciendo, para el acceso al empleo se suelen valorar otros dos aspectos que cobran una importancia significativa. Por un lado, las relaciones sociales de parentesco, amistad y vecindad, e incluso el azar, parecen jugar un papel importante y, en muchos casos, permiten el acceso al empleo a pesar del abandono temprano de los estudios. Sobre todo, en trabajadores de baja cualificación y para jóvenes que buscan los primeros empleos, la familia y los amigos emergen como las redes de apoyo más próximas e importantes. En los segmentos secundarios y marginales del mercado de trabajo, otros mecanismos de intermediación más formalizados, como el INEM, entrevistas personales, etc, tienen escasa relevancia.

“Cuando yo salga de aquí, ¿qué voy a encontrar?; como no me lo busquen...” (GDA.2)

“A mí, me ha buscado todos los trabajos mi padre, menos uno que me lo buscó mi tío, habló con el de (empresa de plástico) y me fui allí, y ahora si no encuentro de esto, habla mi tío otra vez”(..)”o vas a una amiga y le dices, si te enteras de algo me avisas y así..., (...)”si, si por amigos y familiares, a ellos los conocen ya en su trabajo y dicen...bueno si..” (...) “mi cuñado es albañil y se lleva muchos de allí del barrio, dicen a lo mejor, que quiero un chaval, buscan a ese chaval y se lo llevan, y a lo mejor sale hasta colocado.” (GDA.3)

El acceso al empleo y el tipo de trabajo al que se accede, va a depender más, tal como expresan los entrevistados, de distintos factores que escapan a su control: por ejemplo superar determinada edad es un discriminante negativo para el acceso a empleos descualificados debido a los criterios empresariales de coste de mano de obra; el sexo lo es también para determinadas ocupaciones, como albañil y pintor donde las chicas que están haciendo estos cursos son conscientes de que tienen menos opciones que los hombres.

Otros aspectos que emergen en el imaginario colectivo, como de mayor relevancia que la formación, son las ideas acerca de que lo verdaderamente importante para el trabajo es: el ‘trabajo bien hecho’, ‘la disciplina’, ‘que valgas’, ‘que cumplas’, en síntesis, a modo de lugares comunes de una vaga subcultura de clase trabajadora (aspecto que se señala en Lozares, 2000:p. 230).

“Para un trabajo no hace falta..., hombre lo ..., es que tienes que valer, cumplir, si no ...” (...) “cuando vean que vales...te pueden contratar.” (GDA.2). “En los trabajos quieren gente cumplidora, que no se quede ahí parada cuando..., gente que sean capaz.” (GDA.1). “...pues que trabajes bien, cuando vayas a trabajar a un sitio que trabajes bien,...si ya trabajas en tres o cuatro sitios y ven que has trabajado bien, pues ya por lo menos te...” (GDA.3)

Igualmente, cada vez se valoran como más importantes las habilidades actitudinales y comportamentales. Para tareas de atención al cliente, como puestos de repartidor o dependiente en superficies comerciales, en hostelería, en restauración de comida rápida, etc., en las que la formación formal no es determinante, y a las que pueden acceder los jóvenes sin credenciales académicas, se priman cualidades y habilidades tales como la presencia física, la vestimenta, el autocontrol emocional, la soltura en la comunicación, etc. En este aspecto, la mayoría de estos jóvenes que

proceden de familias y medios sociales desfavorecidos y no han sido socializados en habilidades actitudinales y comportamentales que les aporten suficiente “capital relacional”, encuentran otra dificultad añadida para su inserción sociolaboral. Esto les lleva a denunciar cómo se produce una auténtica exclusión o “cierre social” en razón de la procedencia de ciertos barrios periféricos con “mala fama”. Se les cierra prácticamente el acceso a muchos sectores del mercado de trabajo local en virtud de su lugar de procedencia y su limitado “capital social”.

“te cogen, según como te vean ¿no? Al que sea más agradable” (...) Es .que eso (la posibilidad de empleo) tiene que ver con (rasgos de) la persona, porque si por ejemplo, él es un antipático pues no lo van a coger, pero si me ven a mí más agradable, pues me cogerán a mí antes” (...) “que vayas bien vestido, que hables bien, .. en algunos trabajos te tienes que quitar el zarcillo (pendiente) o te echan para atrás.” (GDA.2)

“También donde vivas...también te perjudica mucho (...)”le dices de donde eres y ..!uf!, fuera de aquí vayamos a que hagamos esto..., yo he ido a buscar trabajo a tiendas, a supermercados, a casas..., y me han rechazado por ser de dónde soy..., y eso son prejuicios que nos afectan a nosotros a la hora de buscar mañana trabajo”; “es que me han dado con la puerta en las narices..., y necesitaban gente..., He ido a una tienda de ropa, y dicen : ¿de donde eres?, dices, de esto...de Las Palmeras..., pues lo siento vayamos a que robes, ¡así!” (GDA.1)

Este es un aspecto constatado por las mismas coordinadoras y monitores de la Experiencias Mixtas que conscientes de su importancia enfatizan en los cursos destinado a este colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión, la formación y socialización en hábitos comportamentales y en habilidades sociales acaba anteponiéndose y desplazando al objetivo central de formación profesional de estos programas de FPO.

“Nuestros programas, además de tener un objetivo de cualificación profesional, tienen un objetivo de formación de hábitos de vida, hábitos saludables, ...Entonces nos encontramos con gente, que la mayoría traen mucha problemática añadida, muchos tienen a nivel familiar unos problemas impresionantes, malos tratos, la familia no aparece para nada, excepto a la hora de cobrar..., que si le has pagado o no... “Entonces, eso es lo que nosotros nos encontramos, nos encontramos gente que tiene un déficit de autocontrol, impresionante, no están acostumbrados a que nadie les diga lo que tienen que hacer (...), luego gente con un déficit de autoestima horrible. A nivel de habilidades sociales, tienen todos los déficit del mundo.” (EEM.1; EEM.2)

“... tenemos que “normalizarlos” en todos los sentidos del mundo, antes que cualquier otro cosa y además, nos aprovechamos y le damos una formación profesional...Porque, para qué me vale que el chico sea una máquina ..., poniendo instalaciones de fontanería, si luego no lo va a contratar nadie por lo mal aseado que está, la imagen que tira para atrás.” (EEM.2)

A juicio de los coordinadores de los programas, hay que contar además con el problema de la propia formación de los “monitores”: *“No sólo deberían seleccionarse por su conocimiento profesional, sino que tuvieran también nociones como educadores. Pero como los selecciona el INEM pues es complicado pedirles un perfil de profesional de un oficio y además sensible a estos problemas.” (EEM.1)*

Al no estar contemplado en la normativa reguladora de la FPO, este objetivo de cualificación en habilidades sociales, se lleva a cabo mediante “el voluntarismo” de los profesores más sensibles a las cuestiones sociales:

“Les tengo mucho fe a los neños, siempre pienso que son el producto de lo que se han encontrado, y ya está. Y que todavía no se les ha dado la oportunidad de confiar en ellos,..(..) yo les digo, te he metido aquí porque sé que tu vales, que tienes mucha capacidad y que puedes llegar..., y los pobres se quedan ..., eso es que no se lo ha dicho en la vida nadie.” (EEM.2)

Otros educadores esencializan el handicap sociocultural familiar y tiran la toalla al considerar que este tipo de alumnos, *“no tienen solución, no sirven para nada, ni para coger cartones (...) porque es que, en cualquier lado donde vayan, los echan al día siguiente en el momento que*

vean la actitud que tienen, no tienen interés (...) es que este tipo de gente están destinados a la miseria, como digo yo, para dedicarse a estar trapeando, robando.” (EET.3)

Esto caso son minoritarios y se refieren a los jóvenes más marcados por ambientes de marginalidad, de familias desestructuradas de barrios deteriorados. En ellos se “reproduce” de forma flagrante el estigma de su origen, la exclusión social de la que proceden. No sólo son carne de fracaso escolar sino menores en grave riesgo de quedar excluidos de su inserción social a través del trabajo. En los casos más graves ni siquiera se dejan reclutar en la FPO, para otros puede ser su última oportunidad, tal vez el último agarradero institucional para no deslizarse hacia formas de vida ilegales presentes en sus barrios.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Como se habrá apreciado en el párrafo anterior, nosotros mismos no podemos sustraernos a la ambigüedad y contradicciones presentes en los discursos producidos mediante técnicas cualitativas.

Por un lado, señalamos que la FPO es un mecanismo de inserción en un mercado secundario, un trabajo presidido por la precariedad y la explotación postkeynesiana; por otro, esperamos que esta inserción evite que los jóvenes permanezcan en una situación de riesgo. (La contradicción está servida: ¿denunciamos las malas condiciones del trabajo descualificado ... y, sin embargo, consideramos positiva la inserción de jóvenes en riesgo en este mercado laboral precario?) Un pensamiento crítico debe sacar a la luz esas contradicciones remitiéndose teóricamente y prácticamente a la vez, a una reconstrucción de la ciudadanía laboral que las políticas neoliberales van minando día a día en favor del mercado.

Como hemos visto, los jóvenes estudiados producen un discurso ambivalente, incrustado en su mentalidad, en torno a la educación reglada. Por un lado, la consideran útil porque aporta una cultura general, al tiempo que, dota de credenciales que facilitan el acceso a determinados empleos. Por otro, el alumnado explicita en su discurso la escasa utilidad de los conocimientos de dicha enseñanza para el desempeño del trabajo. También es ambivalente pero, en otro sentido, el discurso en torno a los cursos de FPO, que son valorados por su aportación de determinados conocimientos para el desempeño del trabajo pero cuyas credenciales no son percibidas como cartas de presentación válida para su inserción laboral.

Los trabajos precarios que les sirven de referencia sólo requieren un nivel mínimo de conocimientos formales. Pero el aprendizaje de hábitos, de normas y habilidades comportamentales cobra en la práctica una importancia creciente. Este aprendizaje, por lo general, ha estado asociado a los procesos de socialización primaria y, sobre todo, a la experiencia en el trabajo. Mas, en el caso de los jóvenes cordobeses en riesgo, con abandono temprano del sistema de enseñanza y escaso contacto con el trabajo, son los cursos de FPO los que les acercan al aprendizaje de estas cualificaciones informales. Si bien este aprendizaje de habilidades comportamentales en el trabajo se percibe, en principio, más bien, como un primer paso de inserción social que como una fórmula efectiva de inserción laboral.

No podemos olvidar que las políticas de FPO –como parte de las políticas activas de empleo- están destinadas a formar en oficios poco estratégicos en el sistema productivo y que vienen a engrosar los segmentos secundarios del mercado de trabajo. Las posibilidades laborales que propicia el entorno inmediato de estos jóvenes, remite a una realidad laboral de bajos salarios, contratos precarios y trabajos de baja cualificación que viene a reproducir sus referentes familiares. En parte, este escenario

hace que autolimiten sus propias posibilidades formativas y sus proyectos laborales. Esta realidad social desmiente los supuestos de la concepción del capital humano -que orienta a estas políticas institucionales- sobre la importante función de movilidad social que juega la formación en la sociedad del conocimiento. La revolución tecnológica no sólo crea puestos cualificados sino que destruye antiguos empleos que se transforman en trabajo descualificado (limpiadoras, peonaje agrícola, repartidores, empleados de supermercado, etc). En definitiva, la inversión institucional en formación parece jugar una función reproductora de la situación de clase social y laboralmente débil.

Por encima de los discursos ideológicos sustentados en la concepción del capital humano y de la gestión managerial, emerge necesariamente la ‘vocación social’ de las políticas activas de empleo teniendo en cuenta que están destinadas a grupos especialmente vulnerables y débiles, que no pueden asumir con solvencia el riesgo que afecta actualmente al mercado laboral segmentado, flexibilizado y precarizado. En definitiva, consideramos que las políticas activas de empleo implementadas a través de los cursos de las Escuelas Taller y Experiencias Mixtas que hemos analizado, forman parte de lo que Luis Enrique Alonso (2000) denomina como nuevos estilos de políticas sociales, definidas como políticas de mínimos, una política social que interviene en los márgenes del sistema y ligada al intento de evitar la desintegración social en los colectivos periféricos y premarginales. Lo que, al fin y al cabo, representa el declive de las políticas sociales de ciudadanía total y su cambio por políticas asistenciales muy focalizadas en grupos no laborales o sublaborales. Es una asistencialización que se hace complementaria del subempleo y de la vulnerabilidad de amplios grupos laborales cuya relación salarial se encuentra cada vez menos socializada. Igualmente, compartimos con Lozares (2000) la idea de que el reto no está sólo el sistema educativo sino fundamentalmente transformar la organización del trabajo en el tejido productivo para aprovechar mejor las capacidades y el conocimiento generadas en el ámbito educativo y en cualquier otro ámbito de la sociedad que revierta en el trabajo.

Aunque “esto es lo que hay”, somos de los que pensamos que “otro mundo puede ser posible”. Las situaciones sociales se construyen, desconstruyen y reconstruyen mediante la acción social. El mundo del “trabajo keynesiano” está siendo desconstruido, retrotraído a situaciones de mayor liberalismo puro y duro (por mucho que se eufemice con el prefijo “neo”). La reconstrucción de los derechos económico-sociales de los jóvenes trabajadores –o aspirantes a serlo- es una tarea pendiente de incierto futuro; pero merecedora de enérgicas acciones colectivas y mayor atención constructiva por parte de las ciencias sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L.E. (2000): *Trabajo y postmodernidad: el empleo débil*, Madrid, Fundamentos.

Bilbao, A. (1999): ‘La posición del trabajo y la reforma del mercado de trabajo’, en F. Miguélez y C. Prieto, *Las relaciones de empleo en Europa*, Madrid, S. XXI.

Bourdieu, P y Passeron, J. (1981): *La reproducción. Para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, LAILA.

Boyer, R. (1986): *La flexibilidad del trabajo en Europa*, Madrid, MTSS.

- Castel, R. (1995): "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", en *Archipiélago*, nº 21.
- Castillo, J.J. y López Calle, P. (2003): "Mujeres al final de la cadena", en *Sociología del trabajo*, nº 47.
- Goleman, D: (1996): *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Hermes, P. (1990): *La gestión participativa: management participativo*, Barcelona, Gestión 2000.
- Hyman, R. (1993): "Especialización flexible: ¿milagro o mito?", en R. Hyman y W. Streeck (Comp.), *Nuevas tecnologías y relaciones laborales*, Madrid, MTSS.
- Lapuente, J. y Ortiz, D. (2000): "Las políticas laborales", en J. Adelantado (Coord.), *Cambios de el Estado de Bienestar*, Barcelona, Icaria.
- Lozares, C. (Coord.) (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?*, Madrid, CES.
- Martucelli, D. (1998): "Socialization et desinstitutionalization: le cas des adolescents", en *Recherches Sociologiques*, nº 3.
- Recio, A. (1999): *La segmentación del mercado laboral en España* en F. Miguélez y C. Prieto, *Las relaciones de empleo en España*, S, XXI
- Sennet, R.(2000): *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama.
- Taberner Guasp, José (2003): *Educación y Sociedad*, Madrid, Tecnos (3ª ed. revisada)
- Zubero, I. (1998): *El trabajo en la sociedad*, Bilbao, Univ. País Vasco.