

MONOGRÁFICO

LA SALIDA DE LA ESCUELA Y LA INCORPORACIÓN DE LOS JÓVENES AL MERCADO DE TRABAJO

FERNANDO MARHUENDA FLUIXÀ

Resulta bastante frecuente en los últimos tiempos que, al hablar del problema del paro, se haga un apartado especial para el paro juvenil, aunque sólo sea por su peso cuantitativamente superior al de otros grupos de edad. Se suele señalar con la misma frecuencia —pero menos énfasis— que la causa fundamental de aquél se encuentra en el mercado de trabajo. Sin embargo, del mismo modo como se hace esta afirmación parece caer en el olvido con asombrosa rapidez. No deja de resultar sorprendente que, en esos mismos discursos, se proponga como única solución al paro juvenil la mejora de la formación de los jóvenes.

Son muchas las cosas que se olvidan al abordar este tema. Entre ellas no se tiene en cuenta que «una actuación pública contra el paro viene establecida en dos frentes: respecto a la demanda de trabajo y sobre la oferta» (Ayerdi y Taberna, 1991). Esta es una de las claves de la cuestión, una premisa básica.

Lo que ocurre, sin embargo, es que en numerosas ocasiones no se pretende abordar una actuación, ni pública ni privada, contra el paro. Muchos esfuerzos se dirigen a analizar el sistema educativo, responsabilizarlo y, finalmente, tratar de mejorarlo. Otros se orientan a promover iniciativas de formación para el empleo, que muchas veces sirven, indirectamente, para generar puestos de trabajo para aquellos que se dedican a formar a terceros para facilitarles la ocupación de un puesto de trabajo. A consecuencia de todo ello, van surgiendo nuevas ocupaciones hasta hace poco desconocidas, como la «formación de formadores». Paralelamente, también hacen su aparición en el panorama laboral empresas, agencias, colectivos y equipos de formación cuyo eje fundamental de actuación lo constituye la formación profesional, preprofesional, ocupacional, laboral... Algunos de ellos surgen al hilo de instituciones o programas públicos, nacionales o europeos; otros se anticipan a ellos. Algunos de estos grupos ven en la problemática de la inserción laboral un campo profesional naciente y que puede ser una fuente rápida y abundante de ingresos. Otros descubren en el mismo su vocación. Los hay que, con horizontes de utopía, encuentran en su trabajo la solución a algunos de los males de la sociedad, y también los hay que

sienten su labor como obligación para con todos aquellos jóvenes a quienes la escuela rechaza y expulsa sin darles la oportunidad de ver realizado su derecho a la educación, con lo cual les niegan su *status* de ciudadanos en la Europa unida y la España del 92.

Del mismo modo, son cada vez más los que abordan, desde posiciones teóricas, el tema de la formación de recursos humanos y el mercado de trabajo. Habitualmente lo hacen en términos de las enseñanzas medias y el mercado de trabajo, la enseñanza universitaria y el mercado de trabajo, minusvalía y mercado de trabajo, mercado de trabajo de la mujer, mercado de trabajo juvenil o reforma de la formación profesional. Apenas hay, sin embargo, quien hable de los analfabetos ante el mercado de trabajo, o de abandono escolar y mercado de trabajo, o del mercado de trabajo para los que no están en posesión del grado escolar, o de las minorías étnicas ante el mercado de trabajo, o de los inmigrantes —legales e ilegales— ante el mercado de trabajo. Son parámetros distintos. Y es que el mercado de trabajo es un problema mucho mayor para estos individuos que para quienes les gobiernan o nos dedicamos a estudiar y buscarles soluciones, ya que se han de enfrentar a él diariamente. Maastricht y el 92 quedan muy lejos para estas personas.

Probablemente no lean este artículo estos jóvenes para quienes el mercado de trabajo constituye un serio problema. Aquellos a los que Husen (1980, p. 140) llama «los últimos de la fila en las naciones industrializadas de Europa occidental y Norteamérica, los que constituyen la nueva clase baja educativa», y que se cifra «entre el 10 por 100 y el 25 por 100 de la población escolar. La «vieja» clase baja era una mayoría... La nueva clase baja no tiene nadie que hable por ella. Los miembros de esta nueva clase baja fracasan en una etapa temprana de su escolarización debido a sus ambientes deprivados —deprivados culturalmente más que materialmente (...). En nuestra sociedad meritocrática, estos estudiantes se enfrentan a un grave dilema: se les ofrecen las mismas oportunidades formales que a sus compañeros de edad más privilegiados pero, precisamente por ello, la responsabilidad de su fracaso recae más pesadamente sobre sus hombros». Hablamos de ellos y para ellos, pero en contadas ocasiones se habla desde ellos, o contando con ellos. Al fin y al cabo, no cuentan para la gran mayoría, que es la que, en nuestras democracias, tiene la razón.

EL VALOR DEL TRABAJO

Ahora bien, ¿por qué ese énfasis en el acceso a un puesto laboral para incorporarse a la vida adulta? ¿Cuál es el sentido del trabajo en nuestros días? ¿Cuál es el valor del trabajo para estos jóvenes que no tienen ningún oficio, no han terminado la EGB, emigrantes o marginados, etc...? ¿Dónde se encuentra su centralidad, si es que la tiene?

Su valor primordial es instrumental, el de permitirles la inclusión en la sociedad adulta como miembros de pleno derecho o, lo que es lo mismo, librarles de la exclusión que están padeciendo en el presente y paliar, en cierta medida, la

reclusión a la que se pueden haber visto sometidos o en la que pueden tal vez caer. No se trata únicamente del derecho a unos ingresos, ni tampoco de la posibilidad de la auto-realización personal. Es una cuestión de marginación o pertenencia a una sociedad.

Por lo que respecta al sentido del trabajo en sí mismo, algunos autores señalan que las modificaciones en las tendencias económicas y laborales están incidiendo en un cambio en las actitudes ante aquél, especialmente en los jóvenes y, lo que resulta más llamativo, un cambio también en la propia ética del trabajo (Harpaz, 1987, p. 65); una ética que se encuentra en el origen del modo de producción industrial y arranca del espíritu del protestantismo (Callejo, 1986). También Harpaz se ocupa de examinar cuál es este nuevo sentido del trabajo, en la medida en que es un factor a tener en cuenta en la socialización laboral de los jóvenes. De este modo, afirma que «el significado del trabajo ha sido definido conceptualmente en términos de cuatro dominios: *a*) centralidad del trabajo como un rol vital; *b*) normas sociales sobre el trabajo; *c*) resultados laborales valorados; *d*) importancia de las metas laborales» (Harpaz, 1987, p. 71).

Abundando en esta explicación psicologicista del sentido del trabajo, Rita Claes sitúa tres núcleos que dan cuenta del valor del trabajo y su importancia o centralidad para los jóvenes (Claes, 1987, pp. 83-84): En primer lugar, el trabajo ocupa gran parte del tiempo de la vida adulta de las personas. No es sólo el tiempo invertido en el mismo puesto de trabajo, sino el tiempo de preparación para el mismo, así como el que se dedica a las preocupaciones derivadas del desempeño del mismo. Un segundo motivo es la satisfacción que la actividad laboral proporciona al individuo y sus necesidades: la más obvia de éstas es la economía de la persona, pero también se cubren necesidades sociales y psicológicas, como el desarrollo personal (o autorrealización), el contacto social o la contribución del individuo a la sociedad, lo que le hace sentirse útil. Estas necesidades se ven especialmente resentidas en la situación de desempleo. Y, en tercer lugar, las concepciones legales y sociales de los derechos del trabajo han avanzado en los últimos tiempos, extendiéndose a colectivos tradicionalmente apartados de él, como las mujeres, minorías raciales..., resultando unas nuevas políticas y prácticas de empleo, que a su vez contribuirán a reconvertir el sentido del trabajo. A estas tres concausas de la importancia del trabajo debemos unir el hecho de que «la edad está relacionada, moderada pero consistentemente, con la centralidad del trabajo» (citado por Claes, 1987, p. 91).

Desde un punto de vista más sociológico, Welbers propone (1985, p. 105) la reconsideración de los conceptos de trabajo y desempleo. Ante las perspectivas del mercado laboral (trabajo a tiempo parcial, horario compartido con otro trabajador, jubilación anticipada...), cada vez se va a disponer de más tiempo libre (libre del trabajo remunerado). Pero si es cierto que el trabajo es un valor central en la vida de los individuos, tal vez habría que dar cabida a la realización de actividades de tipo social o de mejora de la calidad de vida más que al consumo de bienes. Si verdaderamente ha caído el tópico del pleno empleo, habría también que reconsiderar el papel del subsidio de desempleo (pensado para una situación de paro coyuntural y no estructural), dado que no son sólo económicas las necesidades que el trabajo satisface.

En esta línea, hay otros autores que afirman que el cambio del sentido del trabajo afecta incluso a su centralidad. La extensión del desempleo, la reducción de la importancia del trabajo en el propio ciclo vital, la relativización del mismo, la desconexión con la formación laboral que el sujeto ha recibido; un mayor sentimiento de ciudadanía que de mundo obrero; la reconsideración del trabajo productivo para dar cabida a todo aquel que tenga utilidad social; la misma relación trabajo-salario. Todas estas circunstancias configuran la existencia de un mercado de trabajo segmentado y del proceso de dualización de la sociedad: «El nuevo proceso productivo tiende a “descentralizarse”. Esto provoca la aparición de colectivos de trabajadores, cada vez más amplios, “periféricos”, precarios, temporales, inestables. Estos colectivos junto con los desempleados y los “sumergidos” consolidan un mercado de trabajo segmentado y “dual” que expulsa y margina a jóvenes, mujeres, inmigrantes, disminuidos, mayores de cuarenta y cinco años...» (Jover, 1989, pp. 12-13).

Con todo, la misma argumentación de Jover parece reafirmar el trabajo como eje central en la inserción en el mundo adulto, y, desde luego, esta es la idea que fundamenta todas las actuaciones tanto de los programas de transición como de las reformas educativas al uso. Es por ello por lo que algunos encuentran que «lo lamentable de la situación actual es que la Administración tiende fundamentalmente al sistema de subsidio y de la ayuda puntual» (Estivill, 1990, p. 87). Sobre el sentido de esta afirmación nos da pistas suficientes el autor en páginas posteriores del mismo texto: «Una primera paradoja puede concretarse en que en los años sesenta, cuando abundaba (el trabajo), una gran parte de la literatura que se le dedicaba insistía en su vertiente explotadora, alienante, cosificadora. En cambio en esta década, convertido en un recurso escaso, sólo se oyen los cantos de quienes alaban sus excelencias, señalando sus funciones libertadoras (autonomía económica) y de socialización integradora. Siguiendo, en este caso, las leyes clásicas de la economía política, la escasez eleva el precio y la consideración social (...) en las coordenadas que nos rigen, la experiencia histórica y la de cada día ponen de relieve que el propio trabajo es un sistema que discrimina (económica, social, culturalmente), que margina (horarios, ritmos...), que provoca discapacidades de todo tipo (accidentes de trabajo, enfermedades profesionales...) (...). Es cierto que el empleo asalariado protege, identifica, socializa, hace entrar en los círculos centrales, pero también lo es que esclaviza e impide vivir» (Estivill, 1990, pp. 93-97).

Este autor propone que el debate sobre el valor del trabajo se amplíe también a las formas de distribución del mismo. Si se acepta su centralidad, habrá que encontrar solución a su escasez, o buscar nuevas maneras tanto de concebirlo como de incorporarse a él. Y es un debate que, según Estivill, debe dar cabida al mundo marginal, que tiene mucho que aportar a él desde su situación y «su lógica, que no es la del lucro ni la competencia, hace cambiar de sentido nociones como la eficacia y la rentabilidad en la línea del trabajo socialmente útil» (Estivill, 1990, p. 97). En este sentido, va más allá cuando invita a hacerse eco de esta idea, lo que puede contribuir a profundizar en las medidas de la economía social, en las que el valor del trabajo asalariado no es superior al del aprendizaje de la producción de bienes y servicios para la colectividad, tratando de darles

cabida en el rígido sistema jurídico que en los terrenos civil y mercantil hay en nuestro país en la actualidad.

Desde otra perspectiva, Fernández Enguita destaca el «papel central del trabajo en la filogénesis y la ontogénesis del ser humano. Como unidad de concepción y ejecución, como elaboración de una reacción propuesta, como auto-reconocimiento de la conciencia en el ser exterior o como síntesis de reflexión y acción transformadoras, el trabajo distingue al hombre de cualquier otra especie viva» (Fernández Enguita, 1990, p. 188). Esto le lleva a afirmar que «no hay mejor socialización cultural ni mejor aprendizaje político que la experiencia de trabajo» (Fernández Enguita, 1990, p. 197). Y, a pesar de esta virtualidad del trabajo humano, el modo de producción capitalista viene a escindir esa unidad de pensamiento y práctica: «Lo característico de nuestros días es, ni más ni menos, que cuanto más se agranda el horizonte intelectual de la humanidad, cuanto más se desarrollan sus poderes prácticos, cuanto más necesaria es para la especie la perfecta síntesis entre ciencia y producción, entre saber y acción, entre mano y cerebro, más escindidos se muestran estos campos desde el punto de vista de la experiencia individual» (Fernández Enguita, 1990, p. 189).

POLÍTICA EDUCATIVA, JUVENIL Y DE EMPLEO

La política de empleo juvenil es «un elemento más de una política global para la juventud orientada a conseguir la inserción de las nuevas generaciones en la sociedad... que debe tener en cuenta también los requerimientos del sistema productivo –siempre confusos– en cuanto a formación» (Sanchís, 1991a). Ahora bien, no se puede olvidar el peso relativo que le corresponde a la política de empleo dentro del global de la política juvenil, ya que el trabajo es la llave que permite el acceso a otras realidades que son propias del mundo adulto (independencia económica, vivienda, mantenimiento de una prole propia...). Un peso, por tanto, mucho más grande que el de cualquier otra política parcial de la juventud.

Hay que añadir a este hecho el que la política de empleo no puede abordarse únicamente desde la perspectiva de la problemática juvenil, ya que afecta también a otros grupos –bien atendiendo a la edad o bien a otros criterios– dentro de la sociedad. Por una parte, la difícil entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo coincide con un momento en que trabajadores adultos y con experiencia están siendo expulsados del mercado laboral (Ayerdi y Taberna, 1991), y, por otra parte, como recogen también estos autores, «la presión demográfica juvenil se mantendrá al mismo nivel durante los próximos diez años hasta que empiece lentamente a descender, dadas las actuales pautas de fecundidad» (Ayerdi y Taberna, 1991, p. 19).

Por otro lado, ubicar el problema del empleo –o paro– juvenil dentro de la política de juventud nos lleva a referirnos a ella, y resulta evidente que la política de juventud excede con mucho los límites de una política de formación, reglada o no. Habría que situar, por tanto, los objetivos de la política de empleo juvenil en el ámbito juvenil tanto como en el del empleo.

Sin embargo, y como decía al comenzar este artículo, normalmente se reducen los objetivos y propuestas al ámbito formativo. Es curioso observar cómo se habla en los planes de juventud de diversificar la oferta de formación profesional, mientras que se suele olvidar su correlato en el mercado de trabajo, la apertura del mismo a los jóvenes en todos sus sectores, y no limitarlo al ámbito del precario, reservando para el mercado interno, el de quienes ya trabajan, los puestos que requieren cualificaciones más complejas y, por tanto, la especialización que puede proporcionar la diversificación de la oferta formativa reglada o no.

Asimismo, es frecuente oír hablar de abrir la escuela al mundo del trabajo y al entorno social en general. Ciertamente es ésta una necesidad ancestral de la escuela, pero no se puede soslayar que, en el tema del empleo juvenil, tan importante como esto es que sea el mundo del trabajo el que se abra, a su vez, a la escuela y al entorno social. El problema de la incorporación al mercado de trabajo no es sólo de la escuela, sino fundamentalmente del propio mercado de trabajo. Sin embargo, muchas de las propuestas al uso no lo entienden así; se centran en un sector de la política formativa de juventud, el de la escolarización, y no abordan apenas la política de empleo ni tampoco la política de juventud en su globalidad.

Como recuerda Cabrera (1987), la valoración que hacen las empresas del problema de la cualificación antepone medidas de organización de tareas, subcontratación y utilización de medidas específicas de promoción y contratación, a todo lo que puedan aportar las políticas de formación, dada la dificultad de establecer cómo se gasta el dinero en formación, de medir los beneficios que ese gasto genera, y de averiguar el coste de la no-formación.

Aun así, es cierto que la educación tiene un papel que cumplir, aunque limitado. La escuela puede hacer poco, pero si ese poco lo hace mal, puede significar mucho para la marginación de unos pocos, los que fracasan en ella.

Hay quien sí que alumbra «retos», objetivos a ser alcanzados y que afectan a estos otros ámbitos: «Del pleno empleo a la plena actividad; una nueva política fiscal no armamentística; reasignación de recursos; reparto del trabajo y de la renta; reducción de la jornada laboral y establecimiento de un salario ciudadano» (García Nieto, 1989). Probablemente son objetivos no centrados exclusivamente en los problemas del mercado de trabajo juvenil, ni siquiera tan sólo referidos a la política de empleo, pero sí evitan el reduccionismo de aquel problema a una cuestión simplemente formativa, e incluso juvenil.

Centrarse exclusivamente en la escolarización como solución al problema del paro es peligroso. Si ya hoy hay abandono escolar, más aún se dará con la aplicación de la LOGSE, que prolonga la escolaridad, de modo obligatorio, hasta los dieciséis años. Si tenemos en cuenta el número de jóvenes sin ninguna titulación educativa que forman parte de la población activa, así como los que sólo tienen el graduado escolar, con la entrada en vigor del nuevo Graduado en Secundaria Obligatoria todas esas personas verán depreciada su titulación y se encontrarán

más desplazadas en las listas del paro (Flecha, 1991, p. 67). Y, en cualquier caso, reclamar un aumento de la escolarización y una prolongación de la estancia de los jóvenes dentro de la misma, son medidas de carácter meramente cuantitativo, lo cual puede tener efectos positivos para algunos, pero puede resultar un factor más que contribuya a la exclusión de los que entiendo que deben ser prioritarios, «los más jóvenes y con los itinerarios educativos más cortos y deficientes» (Sanchís, 1991a, p. 57). Para quienes abandonan la escuela o fracasan en ella, prolongar de modo obligatorio su estancia en la misma no conduce a nada. O se produce en la escuela un cambio cualitativo, o el currículum escolar cambia de rumbo, o la marginación de estos sujetos será un hecho, no ya en el acceso al mercado de trabajo, sino en su mismo derecho a la educación que no hallará —no encuentra ya de hecho— satisfacción.

La solución a este problema ha de situarse en varias dimensiones que, además, han de ser abordadas desde una perspectiva territorial local. Pero no basta con reducir los objetivos al ámbito de la formación, sino que habrá que situarlo en todas sus dimensiones (acceso a la formación, pero también acceso al empleo, exigencia de cualificaciones, oferta de puestos de trabajo, modalidades de contratación, salarios...).

Son necesarios, en primer lugar, estudios longitudinales sobre los flujos de inserción de los jóvenes, en toda la diversidad interna de este colectivo tan heterogéneo. Un conocimiento adecuado de los mecanismos de incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo es indispensable para poder establecer cualquier programa de intervención.

En este sentido podrían apuntarse propuestas como las de «pactos locales por el empleo y la formación» o «equipos municipales de intervención» (Sanchís, 1991a). No obstante, no se deben limitar las líneas de actuación a la esfera pública, sino que deben contemplarse todas las instancias que intervienen en la actividad económica. La iniciativa no debe partir únicamente de los ayuntamientos y, en cualquier caso, no debe limitarse a «movilizar a los demás organismos institucionales (Consejerías de Educación, MEC, INEM, etc.)» (Sanchís, 1991a, p. 57). Hay otros organismos institucionales más importantes a la hora de hablar de mercado de trabajo o de inserción social —y, por tanto, también laboral— (Consejerías de Trabajo y Servicios Sociales, por ejemplo).

Asimismo, cualquier iniciativa que se desee que sea eficaz debe pretender movilizar también a la iniciativa privada, a la que le corresponde un papel que no puede eludir y que, mucho menos, debe aspirar que sea suplido por el sector público. También aquí hay cabida para la actuación de los sindicatos, que no pueden dejar este problema de lado simplemente porque los índices de sindicación entre los jóvenes no sean muy alentadores (Ayerdi y Taberna, 1991; Thurow, 1976).

A la vista de estas condiciones, hablar de «mercado de trabajo juvenil» puede resultar peligroso. Peligroso porque, en primer lugar, no se puede tratar a la juventud de manera homogénea. Es éste un punto sobre el que inciden reiterada-

mente bastantes autores (Ayerdi y Taberna, 1991; Walker y Barton, 1986; Casal, Masjoan y Planas, 1991; Sanchis, 1991b,...). A la diferenciación de este grupo contribuyen, entre otros, los «sistemas de enseñanza, de producción y de organización del trabajo, de acceso al empleo, de acceso a la vivienda, el tejido asociativo de la sociedad civil, la red de equipamientos y servicios de inserción social... la oferta pública y privada de transición; las condiciones sociales en que se da y recibe la oferta; las aptitudes, actitudes y estrategias de los sujetos que se configuran a lo largo del itinerario de los sujetos; el origen social familiar o la pertenencia de clase; el territorio social marco (que es determinante del tipo de ofertas que recibe el sujeto; y el sexo)» (Casal, Masjoan y Planas, 1991, pp. 15-20). Y, en segundo lugar, porque los itinerarios configurados por cada uno de los jóvenes están sujetos no sólo a factores biográficos sino fundamentalmente a determinaciones institucionales y políticas, así como a causas históricas, económicas y culturales (Casal, Masjoan y Planas, 1991).

Son estos motivos los que han llevado a estos autores, en un estudio muy reciente realizado en el área urbana de Barcelona, a separar a la juventud en dos grupos de edad (jóvenes adolescentes, hasta los diecinueve años, y jóvenes adultos, hasta los veinticinco años), en cada uno de los cuales se dan distintos tipos de itinerarios de inserción laboral, en función especialmente de los itinerarios escolares, y que de alguna manera reflejan, a su vez, diferencias en el acceso al mercado de trabajo en sus diversas modalidades (Casal, Masjoan y Planas, 1991, pp. 63-198).

Si está justificado hablar de mercado de trabajo juvenil es pensando en la importancia de las primeras experiencias laborales en la vida de una persona de cara a la posterior movilidad laboral, ingresos y destrezas profesionales y a que, por su parte, «la probabilidad de estar parado como persona joven no es un suceso aleatorio» (Rist, 1982, p. 15).

En este punto es donde entran en juego los factores de diferenciación entre los jóvenes que antes he mencionado, y que encuentran su traducción en los siguientes hechos (Casal, Masjoan y Planas, 1991, pp. 75-128):

- A los diecinueve años, el 22 por 100 de los jóvenes no está activo; el 23 por 100 está contratado; el 8 por 100 se encuentra en una situación de precario consistente; el 40 por 100 se encuentra en situación de precario, y el 7 por 100 ya está en el paro. Es obvio que estos últimos padecen el problema de la situación del mercado laboral con mayor gravedad.
- El acceso al trabajo se consigue mediante los padres o amigos en el 68,4 por 100 de los casos; directamente en el 12,2 por 100; la escuela en el 10 por 100; mediante el INEM o ayuntamiento en el 4,2 por 100; los diarios en el 2,6 por 100 y otras vías en el 2,6 por 100. Predominan claramente las vías informales.
- El contrato temporal, en prácticas o en formación, es la forma dominante en las relaciones laborales.

- En más de la mitad de los jóvenes que trabajan se manifiesta que entre los estudios realizados y el trabajo obtenido hay muy poca o ninguna relación.
- El 43 por 100 de los jóvenes trabajadores no estudiantes ingresan entre 10.000 y 50.000 pesetas mensuales, y un 6,3 por 100 ingresan menos de 10.000 o tienen ingresos no periódicos.
- El paro crónico sufre una distribución desigual, mucho más abundante en el cinturón industrial, donde vive la clase obrera.
- La mitad (o algo más) del fracaso escolar tiene una traducción en fracaso laboral. En efecto, 5 ó 6 años después de abandonar la escuela, esta fracción de jóvenes aún no ha podido consolidar una situación en el mercado del empleo.
- Tanto bachilleres como jóvenes con FP tienen un triple recurso respecto a sus adláteres: mayor grado de empleabilidad; mayor grado en el manejo de la información, y posibilidad de replantear su situación en el mercado del empleo con el seguimiento de estudios y aumento de formación.
- En los itinerarios escolares muy cortos (salidas del sistema escolar anteriores a los dieciséis años), la única vía de inserción profesional es mediante el trabajo sumergido (manual o de servicios) de nula cualificación.
- Los itinerarios de fracaso son más frecuentes entre las clases populares.
- En la repartición del empleo precario y contratado las mujeres llevan la peor parte; la desigualdad básica no está en los estudios sino en la inserción profesional.

Estas constataciones pueden servirnos para delimitar el interés de este tema. La elevada tasa de paro, precarización del empleo, baja tasa de escolarización..., encuentran su acomodo no en todos los jóvenes por igual, sino fundamentalmente en aquéllos de clase obrera y cinturón industrial de las grandes ciudades. Ellos, pues, deben ser destinatarios preferentes de cualquier programa de actuación ya que, si bien para el resto de los jóvenes (los de área rural y zona urbana de clase media según el estudio citado) la situación del mercado laboral no es excesivamente buena, su transición a la vida adulta, aunque también complicada, resulta mucho mejor que la de aquéllos.

EL PARO QUE ESPERA A LA SALIDA DE LA ESCUELA

Ante tendencias como las que recoge el informe de Casal *et al.* unidas a la situación de paro estructural en que nos encontramos, con una oferta de puestos de trabajo incapaz de responder a la demanda de los mismos, con unas cifras de

paro prácticamente estancadas y que afectan a una porción muy significativa de la población activa, la llave de la incorporación al trabajo está en la apertura del mercado laboral, esto es, en una política de empleo que contemple medidas económica, de inversión y de ocupación.

Si no hay un cambio en la política de empleo, cualquier política formativa va a fracasar siempre en su pretensión de contribuir a la inserción laboral. Gleeson (1989) habla de la ironía de acercar la escuela al trabajo cuando las perspectivas de empleo para quienes abandonan la escuela son cada vez más pesimistas. El mismo autor explica que el colapso del mercado laboral desde finales de los años setenta ha contribuido a minar los conceptos de escolarización y formación, al tiempo que hace más difícil cada vez el hablar de las relaciones entre formación y empleo o transición de la escuela a la vida activa.

En una línea muy similar, hay quien ha optado últimamente por hablar de formación para el desempleo. Así, por ejemplo, títulos como *Schooling for the dole?* (Willis *et al.*, 1984) o *The Paradox of Training* (Gleeson, 1989), o algunos de los planteamientos recogidos por Walker y Barton (1986) en *Youth, Unemployment and Schooling*.

Estos últimos (1986, pp. 1-2) inciden en otros aspectos de las consecuencias que la situación del mercado laboral tiene sobre la escuela: «Los problemas severos y complejos para la educación que ya existen como resultado del crecimiento agudo y sostenido en el desempleo entre los *school-leavers* y jóvenes adultos durante los ochenta son bastante difíciles. Pero el impacto más profundo que estas tendencias podrían tener en la escolarización y la educación en el futuro, y el impacto de las políticas que se adopten para atajar estos problemas podría ser mucho peor (...). Los problemas emergentes (...) y las desorganizaciones que causan golpean a los procesos educativos a todos los niveles —personal, institucional e incluso analítico o conceptual (...). Los problemas del desempleo juvenil masivo (...) no ejercen presión sobre partes identificables y separables del sistema educativo sino sobre el sistema en su totalidad».

Algo más esperanzador se muestra Gelpi (1985, p. 72), quien describe con gran realismo la situación del mercado de trabajo: «Sin lucha y negociación la clase trabajadora y la sociedad en general puede dividirse en dos sectores: uno que se beneficia ampliamente de la revolución científica y tecnológica y otro que la sufre (desempleo, empleo sumergido, retiro temprano obligatorio, marginación social...). La automatización y los ordenadores en la sociedad llevan a unos al desempleo y a otros a nuevos empleos. Es importante encontrar medios de eliminar la escisión entre la gente que parcialmente resulta de los diferentes niveles de formación inicial y permanente».

Mucho menos optimista, sin embargo, resulta el punto de vista de Fernández Enguita (1990, p. 188), quien ve la distancia entre escuela y trabajo como un hecho histórico indiscutible que, sin embargo, cobra hoy día tintes bastante más preocupantes: «La separación entre escuela y trabajo ha pasado de ser una trivialidad obvia a convertirse en un serio problema para las organizaciones productivas, para la escuela y para los individuos mismos».

Esta opinión, que a algunos podría parecer exagerada, es también mantenida por la OCDE (1978, p. 44): «Es bastante posible que las escuelas nunca hayan proporcionado realmente un puente específico con el mercado de trabajo, pero en la medida en que las apariencias eran buenas, los empleadores estaban deseosos de realizar las inversiones necesarias en capital humano. Con la recesión económica, la pregunta de quién debería hacerse cargo de la formación ha tomado un papel relevante».

En Alemania, la respuesta a dicha pregunta está en la estructuración de su sistema dual de formación profesional, que resuelve de manera bastante efectiva —sin quedar por ello libre de críticas— la transición de los jóvenes a la vida activa mediante una formación profesional en la empresa combinada con cierto grado de escolarización. Como señala Harten (1983), la preparación preprofesional en la escuela no es tan importante en el sistema dual, ya que la escuela no puede conseguir la socialización laboral específica, y dado que el control de la mediación pública de cualificaciones es compartido con la empresa en su forma y contenido.

Este mismo autor mantiene que incluso la alternancia pone más el énfasis en la integración social y laboral que en la cualificación laboral propiamente dicha. Al abandonar la formación profesional, los jóvenes pasan a engrosar las filas del paro, de modo que el peso del problema recae sobre los jóvenes adultos. Lo que sucede es que «el Estado emplea el sistema educativo como mecanismo de legitimación: el problema del paro es debido a la falta de cualificación, las medidas económicas contribuyen a mejorar la posición de los desaventajados ante el mercado laboral. El problema social del paro se convierte así en un problema individual, y en manos de cada cual está el solucionarlo» (Harten, 1983, p. 45).

Esta misma crítica queda recogida de modo distinto por Levin (1983), que nos habla de un nuevo tipo de relación, la existente entre educación y paro, y que viene a sustituir al dúo tradicional de educación-trabajo o al otro de formación-empleo. En este sentido, se vuelve a situar el problema del paro en una dimensión que considero más realista, de carácter socio-económico mucho más que biográfico.

Por su parte, Feito (1990, p. 114) se refiere a la relación entre salida (temprana, abandono) del sistema educativo y subempleo. En este sentido, encuentra mucha más validez en la teoría de la «segmentación del mercado de trabajo» que en la del «capital humano» o la de la «búsqueda de trabajo», y, valiéndose de esa teoría, señala cómo «no hay continuidad entre la educación recibida y el empleo ejercido. La escuela no capacita para el desempleo de este tipo de empleos (los del mercado secundario de trabajo)». Las cualificaciones constituyen un problema tanto por defecto como por exceso.

Volviendo a Levin, este autor define el paro juvenil como «la situación de las personas menores de veinticinco años que forman parte de la población activa pero carecen de ocupación» (Levin, 1983, p. 231). Sin embargo, esta definición

no parece contemplar la existencia de zonas difusas que, al menos en nuestro entorno, existen entre la población activa-inactiva-ocupada-desempleada, tal y como señala algún autor (Tobio, 1988). Tampoco la definición de Levin parece dejar claro si el paro juvenil es un fenómeno homogéneo o transversal, como afirma Tobio, o si tiene distinta repercusión en función de la clase social (Valles, Moncada y Callejo, 1986; Feito, 1990), del nivel educativo (Flecha, 1991), y no sólo de la edad.

Lo que queda prácticamente fuera de toda duda, a juzgar por las estadísticas y por la literatura en torno a él generada (a pesar de la matización introducida por Flecha), es la gravedad del paro juvenil, puesta de relieve por Levin (1983) quien también analiza las causas del mismo al tiempo que hace un análisis de las diversas soluciones posibles. Entre las repercusiones cita las siguientes:

1. alteración de los valores y actitudes de los afectados, dificultándoles cada vez más su integración en las instituciones económicas y sociales, ocasionando, por tanto, marginación y segmentación entre los mismos jóvenes;
2. el paro de larga duración puede afectar a las capacidades productivas de los sujetos al igual que a su socialización laboral;
3. implicaciones en la igualdad entre las razas, sexos y clases sociales, como efecto de la reproducción social;
4. problemas en el mismo proceso de escolarización, aumento no deseado de la matrícula en la educación secundaria, a la que se añaden los problemas de disciplina.

Feito (1990) también recoge en su estudio las principales repercusiones de lo que él denomina la «pobreza del parado»:

- reducida movilidad geográfica;
- exclusión del ocio;
- aislamiento;
- visión negativa del mundo.

Nuevamente traigo aquí a Levin (1983, pp. 234-240), quien también hace un análisis de las causas del paro juvenil que suelen relatarse en la literatura sobre el mismo. En este sentido, ni la situación demográfica ni la carencia de cualificaciones adecuadas, ni los bajos salarios ofrecidos son señalados como causas importantes por este autor, para el que son fundamentalmente las pobres condiciones económicas las que hacen aumentar el paro, especialmente para aquellos que carecen de experiencia y que por tanto han de pasar por una fase de

aprendizaje antes de producir a plena capacidad. Y es que, como afirma este mismo autor en su análisis de las posibles soluciones, los programas y medidas educativas, aun contribuyendo a resolver el problema, no son el eje de la respuesta al mismo, que se encuentra en la adopción de medidas económicas estatales, de difícil aplicación en una economía en la que abundan las empresas multinacionales. Ante este panorama, ¿cuál es la función que le corresponde, pues, a la escuela?

Pese a todo, la escuela tiene un papel importante que cumplir, aunque limitado. En ausencia de condiciones económicas más favorables, la solución que suponen los programas dirigidos a la juventud está a expensas del paro sufrido por los trabajadores de más edad. Tratar de responder con precisión a las necesidades del mercado de trabajo, promover la formación permanente entre trabajadores empleados con el fin de facilitar la rotación temporal de otros más jóvenes, así como facilitar un sistema dual de formación o promover las cooperativas juveniles son medidas que descargan, si no mejoran, la situación del mercado laboral, y en las que la formación se ve implicada (Levin, 1983, pp. 240-244).

Como afirma Gelpi (1985, p. 55), «el impacto del sistema educativo sobre el empleo y desempleo parece ser menor que el del desempleo sobre la educación». En este sentido, Jover (1990) establece la hipótesis de que la formación es un elemento de inserción tanto social como profesional, al tiempo que constituye un aspecto clave en las estrategias de desarrollo local. Parece que de este modo cambia también uno de los ejes más frecuentes en nuestros días, ya que este autor habla de formación para el desarrollo local en lugar de referirse a la formación para el empleo.

La OCDE, por su parte, reclama hace ya tiempo la adopción de medidas sociales junto a las de la enseñanza, para contribuir mejor a la igualdad de oportunidades y disponer adecuadamente a los individuos para la vida activa y su preparación a la misma. No es pues la educación la única responsable de ésta. En la ausencia de dichas medidas, no se puede pedir a la escuela que reduzca los riesgos a los que se ve expuesta la juventud, ya que éstos tienen su origen en un contexto más amplio que el escolar. Dicen los expertos de la OCDE que «a veces será, pues, necesario solicitar a los sistemas de enseñanza que retengan a unos jóvenes que normalmente se habrían lanzado a la búsqueda de un primer empleo. La dificultad estriba en ofrecerles posibilidades de enseñanza y de formación coherentes y apropiadas y de las que verdaderamente podrán sacar partido en su vida activa y que no se limiten a una simple solución de espera (...). En cambio, la "transición hacia el empleo" concierne al proceso del paso de la escuela a un trabajo estable (a partir del final de la escolaridad obligatoria en muchos países) y supone la adquisición de cualificaciones y de competencias específicas necesarias para ocupar y conservar un empleo; la responsabilidad no puede incumbir solamente a la educación. De hecho, la transición hacia el trabajo corresponde cada vez más a la responsabilidad general de los poderes públicos en cooperación con los patronos, los sindicatos y las demás instituciones sociales» (OCDE, 1983, pp. 32-36). Si bien esta distinción pudiera parecer teóricamente

aceptable, cabe reconsiderarla a la luz del debate acerca de la educación y la igualdad de oportunidades, y no sólo ante el trabajo sino también ante otras circunstancias de la vida adulta.

EL CURRÍCULUM ESCOLAR ANTE EL MERCADO DE TRABAJO

Feito (1990, p. 14) recoge esta misma idea pero la plantea de manera distinta al señalar la perfecta adecuación del currículum escolar al mercado de trabajo, en contra de lo que se suele decir. Apoyándose en que el 70 por 100 de la población activa ocupada en 1982 en España eran trabajadores manuales, no tiene reparos al afirmar que «los tiros van por otro lado. Van por la necesidad de contar con una mano de obra sumisa y dócil».

De hecho, bajo las fórmulas de prácticas de formación se esconden muchas veces bajos salarios y trabajos de baja cualificación para los jóvenes. No en vano, una de sus vías principales de introducción han sido los programas formativos para quienes no tienen logros académicos en la escuela, con lo que, además, pueden ser entendidas como una vía de segundo orden, dado que el fracaso se correlaciona en casi todos los estudios con clase socioeconómica baja, *status* de minoría, bajas puntuaciones en los tests y desapego por la escuela. (Weis, Farrar y Petrie, 1989). Así queda de manifiesto en los programas europeos de transición analizados en otro lugar (McNamara, 1991), o en las políticas de educación compensatoria y el desarrollo de talleres (López de Ceballos, 1991).

Aun así, la función y el contenido del trabajo pueden ser también vistos en función de las siguientes categorías y aspectos (Lipsmaier, 1979, pp. 14-15), tal y como se entienden desde el debate sobre la formación profesional en Alemania:

1. Función de adquisición: la actividad productiva se orienta por lo general a la adquisición material que garantice la supervivencia.
2. Función de socialización: el ejercicio de un oficio es una situación social concreta que facilita la comprensión de la vida en la sociedad.
3. Función holística: comprensión del proceso completo de la producción y el consumo.
4. Aspecto de continuidad: el trabajo en el ritmo vital de las personas.
5. Función de construcción: formación de un *ethos* laboral, de una ética en el trabajo y por el trabajo.
6. Aspecto de cualificación: mediante el ejercicio de un oficio se alcanzan las cualificaciones necesarias (destrezas, conocimientos y actitudes).
7. Función de colocación: facilitan la entrada al mercado de trabajo.

8. Función de selección: mediante la habilidad, el talento y el logro demostrado por los estudiantes.

Todas estas consideraciones educativas cobran mayor importancia cuando nos hallamos ante un mercado de trabajo segmentado que, con todo, está ocupado por el sector privilegiado de la sociedad dual en que nos encontramos, el de los que tienen empleo en cualquiera de sus formas más o menos precarias o dignas. El resto, los que no tienen trabajo, forman parte de los «colectivos sociales condenados a marginación y exclusión social sin retorno» (García Nieto, 1989). A este respecto no está de más advertir que, el que de joven se encuentra ya en una situación marginal respecto al mercado de trabajo, se encontrará probablemente en las mismas circunstancias cuando adulto.

El «Informe Juventud en España», apuntaba las siguientes condiciones generales del trabajo de los jóvenes (Montoro Romero, 1985, pp. 159-163):

- los grupos más jóvenes (dieciséis-diecinove años) son los que más padecen la inestabilidad laboral;
- los niveles salariales dejan mucho que desear;
- ausencia de interés por la sindicación;
- muchos jóvenes trabajan para sus familias y no para ellos mismos.

Casal, Masjuán y Planas (1991) señalan otros rasgos de la situación del acceso al mercado del empleo que pueden resultar interesantes. Se refieren a las nuevas formas de ocupación que están apareciendo en nuestros días, y que también son recogidas por los expertos del CEDEFOP: Los datos de la OCDE (citados en CEDEFOP, 1990, pp. 19-21) apuntaban recientemente las tendencias generales del mercado de trabajo, compartidas en gran medida por todos los Estados miembros de la Comunidad Europea:

- dominio de las profesiones y empresas de servicios;
- dominio del empleo femenino;
- cambios en la composición del empleo por cuenta propia, coincidente con el declive en la fuerza laboral agraria;
- desempleo estructural importante, con tendencia ascendente;
- continuación de las tendencias hasta 1995 como mínimo.

Según estas mismas fuentes, las consecuencias de estas tendencias ponen de manifiesto que:

- «los que entran en el mercado de trabajo y gran parte de los trabajadores dispondrán de una formación inadecuada, competencias obsoletas o ambas cosas;
- surgen nuevas tareas que seguirán apareciendo en sectores en los que el suministro de formación profesional o la reconversión sigue siendo (y seguirá siendo) inadecuado».

Estas opiniones encuentran el respaldo de bastantes autores, que señalan cómo se requieren en el trabajador nuevas capacidades (aprendizaje rápido, pensamiento crítico, comunicación efectiva con los compañeros, toma de decisiones, trabajo en equipo), a la vista de ciertos aspectos de la evolución del mercado de trabajo, en la medida en que existen nuevos puestos de trabajo colaborativos y descentralizados (Charner y Rolzinsky, 1987). Como señala Gleeson (1989), muchas de las habilidades requeridas son más sociales que de naturaleza técnica u ocupacional. Además, estas habilidades sí son transmisibles, mientras que la aplicación de destrezas concretas se aprende fundamentalmente en el puesto de trabajo y no en la escuela o en otras formas de educación permanente. En este sentido, parece que el énfasis en la preparación para la vida activa debiera estar más en anticipar los cambios futuros en el mercado de trabajo que en preparar para un puesto de trabajo específico.

Pero tampoco faltan quienes ponen en duda mucha de la retórica sobre los puestos de trabajo futuros, planteando la dificultad de que el trabajo asalariado sea un espacio para la libertad, autonomía, participación... «Lo que necesitamos es dar un vuelco a las concepciones que presiden tanto la “formación general” como la “formación para el trabajo” en la escuela, librándonos del viejo desgarramiento weberiano entre el “especialista” y el “hombre cultivado”» (Fernández Enguita, 1991, p. 23).

LA EXPERIENCIA LABORAL...

Parece que el papel de la escuela no es únicamente de «sala de espera»; son más –y más gratas también– las cuestiones que tienen cabida en el debate sobre la incorporación de la vida adulta y del trabajo al debate educativo y a la realidad escolar. En el caso de la experiencia práctica del trabajo, hay que evitar que la misma contribuya a reproducir la división social del trabajo mediante la consolidación de los esquemas de trabajo manual e intelectual, otra faceta más de la discusión teoría-práctica.

Gleeson (1989) analiza el caso del *new vocationalism* británico, que mediante currícula integrados trata de encuadrar al estudiante como mecanismo de orientación y basa su estrategia en el principio del aprendizaje por la experiencia. Las fuentes de este «aprendizaje activo» en el caso inglés son, según aquel autor, las siguientes:

- experiencia laboral,
- *work-shadowing*,
- cursos residenciales,
- miniempresas,
- cursos externos *-outward bound courses-*,
- actividades basadas en la comunidad.

Refiriéndose a la primera de ellas, Linklater (1987) considera que la experiencia laboral proporciona:

- conocimiento de lo que demanda la vida adulta,
- experiencia educativa valiosa que ayuda y motiva el aprendizaje escolar,
- participación en un trabajo útil,
- comprensión de la importancia de buenos hábitos de trabajo, presentación y autodisciplina,
- conocimiento organizativo del trabajo y relaciones entre empleados, empresarios, sindicatos y gobierno,
- actitudes positivas de relaciones humanas,
- capacita para explorar las oportunidades de «carrera»,
- asistencia en la transición escuela-trabajo.

Sin embargo, según este mismo autor, aún se ha investigado poco la calidad y éxito de cursos diseñados para preparar a los estudiantes para una experiencia laboral supervisada, aunque hay algunos ejemplos de ésta (Yves, 1989; Saxton y Ashwort, 1990).

Y para el equipo *Bedfordshire Education Service* (1983), la experiencia laboral reúne los siguientes valores:

- motivador,
- socio-educativo,
- vocacional,
- anticipatorio,
- encuadrador.

Por otra parte, y como ponen de manifiesto Thomas y Simkins (1987), la experiencia laboral les dice a los jóvenes que las calificaciones académicas son poco relevantes para alcanzar un empleo: en el proceso de selección se pone de relieve la importancia de los factores actitudinales y de personalidad.

Fensham (1986, p. 312-313) afirma al respecto que «los estudiantes sienten que son tratados como niños en la escuela, pero como individuos y adultos en el trabajo (...). El contraste no siempre es entre la escuela y el trabajo, sino entre la escuela y la no-escuela». Así, la experiencia laboral, mini-empresa, *work-shadowing*, *role-playing* y juegos y simulaciones son sólo algunos de los procesos que permiten a los niños experimentar el mundo adulto del trabajo.

Adaptando a Dewey, Blyth expresa el problema en estos términos: «el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar el tipo de experiencias curriculares presentes que vivan fructífera y creativamente en subsiguientes experiencias curriculares y generales» (citado en Smith, 1988, p. 12).

En suma, podrían sintetizarse así los valores que reúne la experiencia laboral:

- integración,
- inserción,
- adaptación,
- aprendizaje,
- formación,
- capacitación,
- desarrollo local.

Además, la experiencia laboral es tan efectiva para que el alumno revise su elección profesional como para enriquecer su comprensión sobre las demandas de ésta (Fensham, 1986). Este último aspecto trae nuevamente a colación la propuesta de Jover (1990) acerca de la contribución de las experiencias laborales de formación al desarrollo local, debido tanto a su resultado como a la labor de preparación de las mismas que se requiere (Rifa Dachs, 1991). Este valor de la experiencia responde muy bien a los planteamientos presentados por Estivill (1990) y que he recogido anteriormente.

En opinión de Walker y Barton (1986), se precisan nuevas fuentes de experiencia conformadoras de la identidad de los sujetos, ya que deja de ser válida la conducente al trabajo asalariado, por la inaccesibilidad que supone para una gran minoría, a pesar de los posibles usos formativos que aquéllas pudieran tener.

... Y LA FORMACIÓN DE BASE

La OCDE abogaba, hace ya tiempo, por una formación general de amplia base: «La “preparación para la vida activa”-en sentido amplio, debería formar parte de los fundamentos mismos de toda una carrera, contribuir al desarrollo de las competencias, de las cualidades y actitudes que permiten a los individuos dar prueba de eficacia y de una facultad, de adaptación al cambio; a este título, debería ser uno de los fines esenciales de la educación, especialmente en el nivel de la escolaridad obligatoria» (OCDE, 1983, pp. 35-36).

Lo que está claro es que, junto a la experiencia laboral y prácticas similares o equivalentes podemos encontrar en la formación básica otra buena pértiga para superar el hueco entre la teoría y la práctica, así como entre la escuela y el trabajo. Una sólida formación cultural y científica, un buen dominio de las principales destrezas manuales y mentales pueden situar al estudiante en condiciones favorables para desarrollar un autoaprendizaje efectivo en su incorporación a cualquier ocupación. Una formación de tal tipo constituye la mejor formación profesional, ya que permite al sujeto saber situarse ante las distintas situaciones y así poder sobrevivirlas, al estar capacitado para observar, descubrir, investigar y tomar decisiones. Además, ante la actual situación del mercado de trabajo, este tipo de formación puede dar una respuesta adecuada a las distintas demandas que desde éste se presenten. Un punto muy importante en este sentido es la incorporación de los conocimientos y destrezas generales de tecnología a esta formación de base.

Ambas propuestas son más fáciles de realizar desde una pedagogía activa, organizada en torno a pequeños grupos o células de aprendizaje, donde haya además cabida para el trabajo individual. Es lo que en los programas de transición de la Comunidad Europea se ha venido llamando la «pedagogía del proyecto», un método consistente en la introducción de los jóvenes en situaciones de la vida real ajenas a la escuela (en su sentido académico), mediante diversas actividades realizadas en pequeños grupos: actividades de creación, trabajo práctico, construcción, exploración, investigación, descripción... Prácticamente cada uno de los proyectos de Transición ha generado sus propias estrategias, metodologías particulares, herramientas de trabajo *ad hoc* adaptadas cada una de ellas al caso concreto en que fueron generadas.

A este respecto, conviene señalar la siguiente afirmación de los expertos del IFAPLAN: «La experiencia demuestra que estas situaciones pedagógicas pueden elaborarse en el seno de los centros escolares mediante la introducción del trabajo personal, y en forma de proyectos. Sin embargo, las situaciones pedagógicas más ricas se dan en el mundo extraescolar: experiencia laboral, estudios sobre el entorno, actividades de interés colectivo. Estas acciones intentan dar a los jóvenes un conocimiento más amplio del mundo laboral de los adultos, a través de una experiencia activa y práctica» (IFAPLAN, 1988, p. 30). Cabe la opción, pues, bien de integrar este tipo de situaciones en la estructura escolar, lo que llevaría a una adaptación de esta última, bien de fomentar las conexiones y lazos de la escuela con los recursos del entorno, lo que también implicaría, de todas formas, una reorganización y redefinición de las funciones docentes.

En una línea bastante similar, Caivano y Tonucci (1990) reivindican el sentido del trabajo en tanto que aprendizaje, y el sentido del aprendizaje en cuanto que trabajo, en contra de lo que denominan el «equivoco en el que caen las ciencias de la educación», las cuales consideran de hecho que ambas realidades son excluyentes.

Otra aportación muy interesante a este debate, y en esta misma línea, la encontramos en Marsick (1991) que aboga por la necesidad de nuevos modelos de formación y aprendizaje en el centro de trabajo, derivados de la insuficiencia del conductismo. En opinión de esta autora, la alternativa se asienta, entre otras, en las «estrategias de acción investigadora» de Lewin y en el «aprendizaje experimental» de Dewey, así como en la «reflexión en la acción» que se da en el «circuito doble» explicado por Schön y Argyris. Como requisito de este nuevo paradigma, un elemento que puede ser bien aprovechado en el contexto de la estructura del mercado de trabajo actual: el equilibrio necesario entre tiempo de producción y tiempo de aprendizaje. También Widl (1979, p. 37) habla de la «función crítica emancipadora de la formación profesional», en cuanto que experiencia de identidad personal y de autonomía respecto al puesto de trabajo, empleando el concepto de autonomía en el sentido que Habermas le da en *Conocimiento e Interés*.

Esta temática de la relación entre el saber (y su transmisión) y el aprendizaje es probablemente uno de los puntos más interesantes en los estudios sobre formación profesional (reglada y no reglada), formación permanente, formación en el puesto de trabajo, y en el que confluyen estos campos con el de la educación de adultos.

En este sentido, Marsick (1987) habla de un nuevo paradigma de aprendizaje para la era post-industrial, que a su juicio constituye el enfoque de aprendizaje en la acción, término muy cercano a los empleados por autores como Schein, Kemmis y McTaggart, Argyris y Schön o Malglaive, todos ellos desde ámbitos aparentemente muy distantes de la investigación educativa. Sin embargo, no puede decirse que sea un enfoque novedoso, basta con recordar a Dewey.

Un planteamiento de este tipo es el que presentan también otros autores: «Lo que estamos proponiendo es una reconceptualización del currículum escolar para preparar a los jóvenes para todos los aspectos de su existencia» (Thomas y Simkins, 1987, p. 201). Estos mismos autores plantean la integración de educación y trabajo como un cambio fundamental que tendrá lugar en el rol de la educación permanente, si bien aquí se abre nuevamente un dilema, el de cuáles son las posibilidades de conectar y atraer a nuevos «clientes» a este tipo de formación: mujeres, inmigrantes, adultos en el mundo rural, parados de larga duración, población con bajos niveles de escolarización, abandono escolar...; son colectivos que en muchas ocasiones necesitan más formación que el resto, pero que se ven marginados por sus mismas carencias y no forman parte de las redes de educación permanente (Flecha, 1991). Si que se incorporan a ella empresas, sindicatos, grupos locales, lo cual puede agravar la distancia entre los diferentes miembros de esta «sociedad dual».

No obstante, Gleeson (1989) advierte de la progresiva intervención del Estado sobre la educación permanente, un ámbito tradicionalmente descentralizado. Ello está seguramente relacionado con el hecho de que cada vez son más las personas que emplean cantidades significativas de tiempo en cursos de formación profesional y ocupacional.

Este autor se refiere a la concepción de la educación permanente auspiciada por el Gobierno británico (*Youth Training Scheme*), que entiende la misma no sólo como preparación sino como parte del proceso de creación de empleo en sí mismo. Así, Gleeson indica cómo este modelo de educación permanente está dando lugar a la separación entre «aprendices» en paro (los jóvenes que abandonan la escuela y se incorporan a los programas alternativos de educación permanente) y los «estudiantes» tradicionales (que prosiguen en la formación reglada sus cursos académicos, técnicos o profesionales). El florecimiento de currícula paralelos repletos de *life-skills*, pensando en las nuevas generaciones de parados que sí que tienen las destrezas técnicas, supone en ocasiones más un refuerzo que una alternativa al funcionamiento curricular escolar y sus mecanismos de socialización habituales.

Este hecho se debe, probablemente, a plantear la política de formación más como respuesta al problema del paro juvenil que en relación a la política global del Gobierno y su estrategia económica. En la medida en que esas *life-skills* tratan de responder a las necesidades de los nuevos puestos de trabajo sin que se generen estos puestos; o buscan una formación de emprendedores y para la iniciativa cuando la mayor parte de los *school-leavers* no están en condiciones de lanzarse al autoempleo; estos programas de educación permanente sí que se convierten más en una sala de espera para el paro que en una preparación para el empleo.

Este hecho es interpretado así por Fensham (1986), que habla de transición al trabajo pero también al no-trabajo. La difícil situación en que se encuentra la escuela, para este autor, estriba en que «la presente estructura del sistema (escolar) significa que por una parte debe educar a los alumnos para el empleo mientras que por otra, al hacer esto, priva a la creciente minoría de alumnos que están destinados a pasar largo tiempo de su vida en el desempleo, de una educación útil. Aun así, puede proporcionar a estos alumnos una educación útil, sólo al coste de sus perspectivas de empleo» (Fensham *et al.*, 1986, p. 149).

En este mismo sentido, y al valorar el programa TVEI (*Technical and Vocational Education Initiative*, programa formativo para la juventud, alternativo a los estudios habituales de educación secundaria) del Gobierno británico, Gleeson (1989) aboga a favor de una educación amplia que combine el aprendizaje sobre el trabajo con el estudio de la sociedad y lo social, ya que considera esta opción como más susceptible de ser apoyada por el público, al tiempo que presenta una mayor relevancia profesional. Este autor afirma que el aprendizaje de destrezas específicas ha fracasado sin que haya valido la pena el sacrificio que dicho programa supone en educación general para ganar en profesionalidad. A su juicio, lo que los jóvenes parados demandan no es subsidio, escuela o trabajo, sino una

escuela y una educación verdaderamente útiles, por una parte, junto a un trabajo recompensado y no explotador, por otra.

Una opinión similar encontramos en la obra de Cabrera (1987), quien reivindica un desarrollo cultural amplio de cara al trabajo de futuro, que dé cabida a propuestas de ocio, compensaciones culturales ante la monotonía y alienación de cierto tipo de trabajos, que permita la difusión tecnológica, facilite una mentalidad abierta a la movilidad geográfica y sectorial de los trabajadores. Como se puede apreciar, el sentido que estos últimos autores dan a la formación de base es bien distinto.

AL FINAL DEL TRAYECTO: EL PROBLEMA DE LAS CUALIFICACIONES

Otro de los problemas más graves en estos momentos, de cara al Mercado Único, y que es especialmente conflictivo en España, es la multiplicidad de certificaciones de distinto tipo existente, proporcionadas por diversas instituciones, de distinto rango y validez, y que tejen una oscura maraña sobre el mercado laboral. López de Ceballos (1991) reclama la necesidad de un sistema de certificaciones único y preciso, una tarea que el CEDEFOP ya ha emprendido y que va avanzando lentamente, ante la multiplicidad de sistemas formativos de distinto nivel, duración y, sobre todo, fundamentación.

Pero no es este el único problema que presenta la cuestión de las cualificaciones. Levin (1983) señala la necesidad de tener en cuenta que la población con niveles educativos más bajos tiene más dificultades en el acceso al mercado laboral porque se ve desplazada por el que tiene mayor grado de escolarización, con independencia del puesto de trabajo al que vaya a acceder.

En opinión de Thomas y Simkins (1987), el mercado laboral juvenil está segmentado por sexo, edad y niveles de capacidad. Estos autores identifican cuatro grandes grupos profesionales, cada uno con sus propios patrones de acceso, de tal manera que la movilidad laboral tiende a reducirse al segmento ocupacional en que se entra. Estos cuatro grupos serían los siguientes:

- trabajos técnicos, de gestión, administración y profesionales;
- trabajos de oficina y secretariado;
- trabajos manuales cualificados;
- trabajos manuales semicualificados, descualificados y ventas.

Las cualificaciones educativas son requisito de entrada al primer nivel, pero no son garantía de éxito, cuentan más las cualificaciones profesionales, y las cualificaciones académicas no son necesarias para acceder al cuarto nivel.

Estos autores plantean la «hipótesis de la criba» (*screening*): lo que hace la educación es identificar para el empresario a aquéllos con mayores capacidades naturales. Sin embargo, esto no quiere decir que los individuos seleccionados encuentren puestos de trabajo en los que poner en práctica todas sus cualificaciones, ni mucho menos. En este sentido, recojo aquí la idea de Fensham (1986) de la alienación que sufren los estudiantes en la educación secundaria, al ver que sus intereses profesionales no pueden coincidir con las oportunidades laborales.

Los jóvenes se hallan, por lo general, supercualificados (Valles, Moncada y Callejo, 1986), y ni siquiera esto les sirve demasiado en la búsqueda de su primer empleo, ya que prevalecen los viejos mecanismos de colocación (familiares, amigos...).

Aun así, e incluso reconociendo que «no se registran importantes crecimientos en el número de jóvenes que tienen éxito en la búsqueda del primer empleo a medida que avanzamos en el sistema educativo (...) lo que no tiene futuro es intentar penetrar en el mercado de trabajo con un nivel educativo insuficiente» (Montoro Romero, 1985, p. 142).

Frente a todos estos problemas y dificultades, sigo considerando válida la referencia al sistema dual alemán, que se halla hoy día ampliamente aceptado por un gran colectivo social: empresarios, sindicatos, educadores y jóvenes se muestran en general satisfechos del funcionamiento de la formación profesional en Alemania. De hecho, este sistema está siendo empleado también en Austria y Suiza (países donde también es el alemán la lengua oficial), y recientemente se está implantando masivamente en Nueva Zelanda (Linklater, 1987), así como su principio básico, el de la alternancia, forma parte de la mayoría de proyectos de formación profesional y transición a la vida adulta de todos los países comunitarios.

EN EL «AÑO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL»

Se afirmó largamente que el curso escolar 1991-1992 iba a ser «el año de la formación profesional». Parece que por fin se le van a dar a estas enseñanzas el carácter práctico y el reconocimiento que tanta falta les hacía. Por fin tendrán los alumnos experiencia laboral en centros de trabajo reales. A este respecto, quisiera enunciar, finalmente, una serie de interrogantes que me planteo con motivo de lo visto hasta aquí, y ante los cambios que se van a emprender a escala masiva y cuyas repercusiones todavía desconocemos:

- ¿Cómo se resuelve el tema de la formación profesional de base?, ¿será el área de «tecnología» de la educación secundaria obligatoria la que asuma esta función?, ¿es suficiente esta solución?
- ¿Qué conceptos y valores del trabajo se van a enseñar en la empresa?, ¿y en la escuela, de qué modo se va a articular la transmisión de este saber?

- ¿Cómo va a desarrollarse la enseñanza en los centros de trabajo?, ¿cómo van a ser planificadas las prácticas?, ¿cuál va a ser su componente formativo?, ¿cómo va a velarse por su cumplimiento?
- ¿Qué se le va a pedir a la empresa y qué se le va a ofrecer a cambio?, ¿qué empresas van a abrir sus puertas al mundo escolar?, ¿a qué niveles del mismo?, ¿con qué objetivos?
- ¿Cuál va a ser la preparación de los formadores en las empresas?
- ¿Qué cambios va a haber en la organización de los centros escolares de formación profesional?
- ¿Qué contenidos, metodologías y materiales van a ser planificados y desarrollados en uno y otro lugar de aprendizaje?
- ¿Qué relación va a haber entre las escuelas y las empresas a las que acuden los alumnos de aquéllas?, ¿de qué manera va a establecerse dicha relación?
- ¿Qué papel tendrá que adoptar la escuela de cara a las relaciones con el entorno socio-económico que le rodea y quiénes se encargarán de las mismas?
- ¿Cómo se va a articular la oferta de puestos de aprendizaje y cuáles van a ser los procedimientos de selección y reclutamiento de los aprendices?
- ¿Qué va a ser de todos aquellos jóvenes que no estudien formación profesional (ni Bachillerato ni Universidad), cuáles van a ser sus posibilidades reales de encontrar un empleo?, ¿qué formación para el trabajo (y sobre el trabajo) van a recibir ellos?
- ¿Qué va a ser de aquellos que están ya en las listas del paro, o en precario, y no han tenido la oportunidad de una formación en alternancia?, ¿cómo van a quedar articulados los «programas de garantía social»?
- ¿Cómo se establecerá el equilibrio entre formación profesional reglada, no reglada y continua?
- ¿Se quiere educar a los jóvenes para el autoempleo, la iniciativa, la gestión empresarial?, ¿cómo se va a llevar esto a cabo?, ¿qué apoyo van a recibir cuando emprendan sus propios proyectos?

Por supuesto que son muchos más los interrogantes que tendrían aquí cabida pero, en cualquier caso, lo interesante es ver cómo se van resolviendo y cuál es de hecho la conexión que se produce entre la empresa, la escuela y su entorno, en el sentido más amplio, y su papel en la formación de ciudadanos adultos, responsables y libres.

BIBLIOGRAFÍA

- AYERDI y TABERNA (1991): *Juventud y empleo*. Madrid, Popular.
- BATES *et al.* (1984): *Schooling for the Dole? The new vocationalism*. London, MacMillan.
- BEDFORDSHIRE EDUCATION SERVICE (1983): *Economic and Industrial Awareness in the School Curriculum*. Bedfordshire Education Service.
- BENETT, Y. (1989): «The assessment of supervised work experience», en *Vocational Aspect of Education*, vol. 41, 109, pp. 53-64.
- CABRERA (1987): *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero.
- CAIVANO, F. y TONUCCI, F. (1990): «Educar no es adiestrar», en *Comunidad Escolar*, 5 de diciembre de 1990, p. 2.
- CASAL, MASJUÁN, PLANAS (1991): *La inserción social y laboral de los jóvenes*. Madrid, CIDE.
- CEDEFOP (1990): *Perspectivas de formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Europea. Informe de síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- CLAES, R. (1987): «La centralidad del trabajo en la vida de los jóvenes», en PEIRÓ, J. M. y MORET, D. (1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres.
- CHARNER, I. y ROLZINSKY, C. (1987): *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc.
- DEWEY, J. (1967): *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- ESTIVILL *et al.* (1990): *Incorporación social de colectivos marginados*. Madrid, Acebo.
- FEITO, R. (1990): *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid, CIDE.
- FENSHAM (1986): *Alienation from schooling*. Routledge y Kegan Paul.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988): «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en *Política y sociedad*, 1, verano 1988.
- (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.
- (1991): «El aprendizaje de lo social», en *Educación y sociedad*, 8, pp. 7-24.
- FLECHA, R. (1991): «El efecto desnivelador. Cómo el modelo actual de crecimiento de la teoría y la práctica educativas está generando analfabetismo funcional», en *Revista de educación*, 294, pp. 179-196.
- (1991): «Reforma, diversidad y desigualdad», en *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 67-69.

- GARCÍA NIETO, J. (1989): *Las condiciones de vida y trabajo en el mundo obrero*. Valencia, ISO.
- GELPI, E. (1985): *Lifelong education and international relations*. Dover, Croom Helm.
- GLEESON, D. (1989): *The paradox of training: making progress out of crisis*. Stony Stratford, Open University Press.
- HARTEN, H. C. (1983): *Jugendarbeitslosigkeit in der EG*. Frankfurt, Campus Verlag.
- HARPAZ (1987): «Modelo teórico del proceso de socialización laboral de los jóvenes», en PEIRÓ, J. M. Y MORET, D. (1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres.
- HUSE, T. (1987): «The school in the achievement-oriented society: crisis and reform», en STEVENS, E y WOOD, G.: *Justice, ideology and education*. McGraw-Hill.
- IFAPLAN (1988): *Nuevos temas y lugares educativos*. Madrid, Popular.
- JOVER, D. (1989a): «La transición de la escuela al trabajo y la vida activa: El ámbito de la ocupación juvenil». Ponencia presentada en *Debats sobre la transició: la inserció professional i social dels joves*, Alcoi, 15 de febrero de 1989.
- (1989b): «Transformaciones del mundo del trabajo y sus efectos sobre la educación y la formación.— Reflexionando con Paulo Freire». Ponencia presentada en *Debats sobre la transició: la inserció professional i social dels joves*, Alcoi, 15 de febrero de 1989.
- (1990): *La formación ocupacional*. Popular, Madrid.
- LEVIN, H. (1983): «Youth unemployment and its educational consequences», en *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 5, 2, pp. 231-247.
- LINKLATER, P. (1987): *Education and the world of work*. Stony Stratford, Open University Press.
- LIPSMAYER, A. (1978): *Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1991): «Talleres juveniles de inserción socio-laboral», en *Revista de fomento social*, 181.
- MALGLAIVE, C. (1990): «Saber y práctica en la formación de adultos», en *Revista de Educación*, 294, pp. 79-106.
- MARSICK, V. (1987): *Learning in the Workplace*. London, Croom Helm.
- (1991): «Aprendizaje en el centro de trabajo. El caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica», en *Revista de Educación*, 294, pp. 141-154.
- MCMAMARA, G. (1991): «European rhetoric and national reality: a study of policy and practice in the Vocational Preparation and Training Programme in Ireland», en *Curriculum*, vol. 11, 3, pp. 162-169.
- MONTORO ROMERO, R. (1985): *La inserción en la actividad económica. Empleo y paro juvenil. Informe Juventud en España*, 6. Barcelona, Publicaciones de Juventud y Sociedad, S.A.

- OCDE (1978): *Youth Unemployment*, vol. 4. París.
- (1983): *La educación y el problema del desempleo*. Madrid, Narcea.
- PEIRÓ, J. M. y MORET, D. (1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres.
- RIFA DACHS, F. y SOPENA LIZCANO, J. (1991): «De la escuela al trabajo», en *Cuadernos de Pedagogía*, 191, pp. 68-71.
- RIST, R. (1982): «Playing on the Margin», en *Society*, pp. 15-18.
- SANCHÍS, E. (1991a): *De la escuela al paro*. Madrid, Siglo XXI.
- (1991b): «El mercado de trabajo juvenil», en GENERALITAT VALENCIANA: *Formación de recursos humanos y mercado de trabajo*. Valencia, Generalitat Valenciana, Proyecto 93.
- SAXTON, J. y ASHWORT, P. (1990): «The workplace supervision of sandwich degree placement students», en *Management Education and Development*, vol. 21, 2, pp. 133-149.
- SMITH, D. (1988): *Industry in the Primary School Curriculum*. The Falmer Press.
- THOMAS y SIMKINS (1987): *Economics and the management of education: emerging themes*. The Falmer Press.
- THUROW, LESTER, C. (1976): «La competencia por los puestos de trabajo: la lista de contratación de mano de obra», en *Generating Inequality*. London, MacMillan, cap. 4.
- TOBIO, C. (1988): «El paro juvenil, ¿socialmente transversal?», en *Política y sociedad 1*, pp. 89-96.
- VALLÉS, MONCADA, CALLEJO (1986): *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes de los jóvenes en los 80. Tres ensayos*. Madrid, Popular.
- WALKER, S. y BARTON, L. (1986): *Youth, unemployment and schooling*. Open University Press.
- WELBERS, G. (1985): «Fer front a la transició de l'educació a la feina: un problema cada vegada més complex per als joves», en *Papers: Revista de Sociologia*, 1985, pp. 100-133.
- WEIS, FARRAR y PETRIE (1989): *Dropouts from school. Issues, dilemmas and solutions*. Nueva York, State University of New York Press.
- WIDL, L. (1979): *Grundlagen und Perspektiven der betrieblichen Ausbildung*. Köln, Böhlhaus.
- WILLIS, P. et al. (1984): *Schooling for the Dole?* MacMillan.