

Preparación para el trabajo de los jóvenes contemporáneos en una sociedad postindustrial: trabajo, educación y globalización

En la sociedad contemporánea, el dilema planteado a los jóvenes entre la educación y su función academicista, por un lado, y la capacitación profesional para una futura inserción ocupacional, por otro, constituye un problema acuciante. En el presente artículo se analiza esta cuestión desde una aproximación psicosocial. El objetivo es mostrar que la escuela continúa siendo una institución moderna en sus métodos disciplinares, valores, discursos, búsquedas, fines e intereses, heredera de un patrimonio ilustrado, en unas condiciones que definen una sociedad calificada de postmoderna, postindustrial, tecnológica y global. Se analizan los panoramas y retos educativos ante tales demandas en las circunstancias cambiantes que se describen. Se reflexiona sobre la vinculación que hay entre escuela y trabajo y acerca de la falta de equiparación entre su cualificación profesional y el desempeño de puestos de trabajo.

Palabras clave: jóvenes, educación, trabajo, globalización.

Ne013

María de la Villa
Moral Jiménez

Profesora Doctora del Departamento de Psicología.
(Área de Psicología Social).
Universidad de Oviedo
mvilla@uniovi.es
psico4@correo.uniovi.es

Contemporary Young People's Training for Work in a Postindustrial Society: Work, Education and Globalization

In contemporary society the dilemma presented to young people between education and its academicist function and the professional qualification for a future occupational insertion constitutes a pressing problem. In this article we analyse that question from a psychosocial approach. The aim is to show that school continues to be a modern institution because of its disciplinary methods, values, discourses, searches, purposes, and

interests, inheritor of the Illustration, in conditions that define a postmodern, postindustrial, technological, and global society. We analyse the educational settings and challenges in the presence of these demands in changing circumstances.

A reference is made to the relation between school and work and about the absence of the adequacy between their professional qualification and the needs of particular job.

Keywords: young people, work, education, globalisation.

1. INTRODUCCIÓN: PANORAMA Y RETOS DE LA EDUCACIÓN Y DEL TRABAJO EN LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL

La consecución de una plena inserción socioprofesional, tras un período de escolarización que se va dilatando, representa para los adolescentes contemporáneos un derecho fundamental que puede verse frustrado por el hiato entre los componentes que definen esta sociedad postindustrial de transformaciones globales (Alonso, 2000; Beck, 1999; Estefanía, 2000; Luttwak, 2000) y el tipo de cualificación profesional aportada por la institución educativa (Fernández-Enguita, 1990a, 1990b, 1997; Moral y Ovejero, 1999). Son rasgos que condicionan la naturaleza de las relaciones interpersonales en un sistema entrópico como el actual, caracterizado por renovados (des)órdenes en muy diversos planos que afectan a nuestras vidas (Fukuyama, 2000; Giddens, 2000; Giner, 1999; McGuigan, 1999; Myers, 2000). Se asiste al afianzamiento de tendencias globalizadoras político-sociales y culturales dominantes, bajo la acción de nuevas herramientas de poder en la era digital, dentro del neoliberalismo y de la reevaluación del significado del trabajo vinculado al nuevo orden informacional (Agulló y Ovejero, 2001; Arriola, 2001).

La situación especificada con anterioridad se vincula a un supuesto central de esta exposición: el relativo a considerar la escuela como una institución *moderna* en sus métodos disciplinares, valores, discursos, búsquedas, fines e intereses, frente a unos mecanismos propios de una sociedad *postmoderna* (Giroux, 1996, 1997; Hargreaves, 1996; Moral, 2000, 2003, 2004a, 2004b; Moral y Ovejero, 2000; Ovejero, 2000, 2002, 2004).

Teniendo en cuenta esos análisis, nuestro objetivo prioritario no es otro que describir las dificultades de inserción sociolaboral de los jóvenes egresados contemporáneos vinculando *educación, trabajo y globalización*, así como incidir sobre los retos planteados en el ámbito educativo en esta particular coyuntura psicosocial.

Bien, pero, ¿qué hacemos el próximo lunes? Ésta puede que sea la pregunta que se plantean muchos educadores, vistas las especulaciones de diversa índole que intentan poner en cuestión la realidad socioacadémica de la que participa el alumnado; pregunta de la que se hizo eco Morgenstern (1995) en su análisis del reparto del trabajo y el significado de la educación. En sentido figurado, esta realidad contradictoria en sus términos, en la que educación y trabajo son dos esferas centrales en el universo juvenil, parece estar sometida a una *fuerza de gravitación* en torno a distintas coordenadas.

El trabajo actúa como forjador de identidades, quedando desdibujado debido a la interacción de diversas paradojas y multideterminaciones, en opinión de Davis (1999). En las circunstancias actuales se imponen nuevas fórmulas de contratación que afectan al colectivo juvenil y se agudizan los conflictos derivados del trabajo del pasado y del futuro (Castillo, 1998, 1999). A nivel global, se está asistiendo a un conjunto de transformaciones que afectan a los sistemas productivos en las sociedades tecnificadas y que son signos y síntoma de la *sociedad dividida* a la que hace referencia Tezanos (2001). Siendo así, toda situación conflictiva en la que se ve envuelto el joven que desea alcanzar una identidad profesional se resume en la expresión magistral: *Sólo un ex-estudiante es más desdichado que un estudiante* (Baudelot, Benoliel, Cukrowicz y Establet, 1987), tantas veces citada.

En la sociedad contemporánea la *vinculación escuela-trabajo* objeto de análisis ha de reinterpretarse en unas condiciones socioeconómicas y tecnológicas distintivas de una sociedad calificada de *postindustrial* (Amin, 1999) y *pancomunicada* (Echeverría, 2000), con proyección de las identidades en *pantallas* mass-mediáticas (Sampedro, 2003).

Estamos ante un nuevo orden que está por nacer y ante otro que agoniza, y ante la *tormentosa revolución de cambio* que anunciaba hace décadas Toffler (1970/1995), de la cual es heredera la *anarquía* descrita por Kaplan (2000). Nos hallamos inmersos en unas coordenadas globalizantes de extensión de los medios ya evidenciadas por McLuhan (1962/1969, 1964) y descritas por Beck (1998, 1999), Biers teker (2000) o Falk (2002), en un *mundo sin rumbo* donde las certidumbres están marcadas por el pensamiento único en el sentido otorgado por Ramonet (1997, 1998) y ante la flexibilización y cambio (ciber)cultural en las sociedades postindustriales (Aronowitz, Martinsons y Menser, 1998; Jameson, 1999).

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

Es un panorama que afecta a las características del trabajo en nuestros días. Como se evidencia en el texto de Alonso (2000) sobre trabajo y postmodernidad, estas particulares condiciones postindustriales vienen definidas a nivel económico-productivo por:

- el postfordismo asociado a la mundialización de la economía,
- la demanda de especialización,
- la tendencia a descentralizar la producción,
- los sistemas de dirección vertical,
- la división de tareas y
- la flexibilización del mercado asociado al auge extraordinario de las comunicaciones y el discurso de la globalización.

Esto hace que todavía convenga preguntarse con Gil Villa (1994): ¿es el alumno un *homo oeconomicus*? La pregunta ha de verse acompañada por otras relativas al por qué de la resistencia a la desaparición del fordismo aplicado a la organización educativa o a la fundamentación de la crítica al presupuesto utilitarista, el cuestionamiento del efecto productivo y dinamizador de la educación en el terreno socioeconómico e incluso acerca de las funciones de la escuela como organización en la que se prioriza la tarea de capacitación profesional. Otras muchas cuestiones acerca de la *multifuncionalidad* de la institución educativa y de los requerimientos del *mosaico móvil* de las organizaciones laborales han de ser planteadas.

En la institución académica la ruptura o discontinuidad referente a discursos y prácticas pedagógicas (auto)impuestos determina el posicionamiento crítico con respecto a unas condiciones modernas en un sistema que parece que queda atrás. Este sistema es la herencia de una sociedad industrial sobre la que se asienta este nuevo orden. El hecho de que desde hace décadas se mostrara escepticismo sobre este *trasvase de poderes* (herencia iluminista/institución posmoderna) es un indicador de los imperativos de la tradición y de la incertidumbre con que se plantean interrogantes sobre el nuevo proyecto socioeconómico y la fragmentación social, descritos por Sennet (2000).

Proponemos que algunas de las características y condiciones que siguen siendo empleadas como indicadores de este desfase entre escolarización y preparación para la futura inserción sociolaborales se centran en los siguientes aspectos:

- a) empleo de principios iluministas vinculados a la imagen tradicional de la escuela como Academia del Saber,
- b) transmisión de conocimientos parciales, no de saberes y prácticas globalizadoras,

- c) funciones instruccionales de la educación en detrimento de la potenciación de la formación integral del alumnado, o, más específicamente,
- d) el tipo de formación para el trabajo adaptado a un sistema fordisto y taylorista que ya ha sido superado.

Un planteamiento central en esta exposición gira en torno a la idea de que se asiste a un proceso socioconstruccionista de creación de las realidades de la esfera laboral y de la académica de los jóvenes contemporáneos. Manifestamos que, por un lado, lo que llamamos *trabajo* podría conceptualizarse como invención de la modernidad, en los términos expuestos por Gorz (1995). Ello estuvo asociado al propio proceso de creación e intento de generalización –desde hace doscientos años– de una escolarización obligatoria en la que se depositaban intereses, expectativas, acciones benefactoras y actos interesados encubiertos, poderes, ejercicios de control, etc. Por otro lado, *la juventud*, como estadio psicosociológico transitorio, ha dejado de ser un paréntesis que se completa con la inserción sociolaboral y la independencia a otros niveles para convertirse en un estado ralentizado que conforma una realidad propia en la que la postescolarización, el estado de moratoria psicosocial, los sucesivos ensayos de inserción laboral frustrados o el esparcimiento como conducta distractora, son sus principales signos y síntomas (Moral y Ovejero, 1999, 2004). De ahí que se defina esta situación de los (post)adolescentes –etiqueta que se emplea para hacer referencia a jóvenes próximos a la condición de adultez bajo criterios cronológicos, pero adolescentes sociales– como *cautividad en la adolescencia* (Castillo, 1997, 1999). Sin embargo, las mistificadas crisis de la adolescencia no responden necesariamente a la visión estereotipada de la adolescencia, que no ha de ser concebida como un problema, sino como una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento personal.

De lo anterior se derivan una serie de evidencias que conllevan contradicciones personales con consecuencias psicosociales y que identificamos a continuación:

- a) En primer lugar, se ha de reconocer que se ha extendido una visión mercantilista de la preparación ocupacional, de modo que esa necesidad de *bueyes que trabajen, no de hombres que piensen*, manifestada en esos términos por Bravo Murillo y recogida por Fernández-Enguita (1990a, p. 24), parece haberse modificado sensiblemente, aunque subsiste la demanda de trabajadores perseverantes, sumisos y poco críticos e independientes. Como entrenamiento previo al ejercicio del desempeño laboral, mediante

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

te la rutinización que supone la práctica diaria, se van adquiriendo hábitos de trabajo como asunción por parte del educando de formas regladas, dados los disciplinamientos y prácticas tendentes a su configuración, mantenimiento e interiorización; por otro lado, ese entrenamiento se asocia a la vigilancia y al control externo con evidentes efectos de poder, según una interpretación foucaultiana descrita en Moral (2000, 2003).

- b) Además, se incrementan las tendencias a problematizar la falta de equiparación entre la cualificación profesional de los jóvenes y el posterior puesto laboral desempeñado. A la extensión de una ética hedonista y pragmática que define el mundo real (Baudrillard, 1987) se opone la inculcación sistemática en el ámbito académico de unos valores que ensalzan el esfuerzo individual y la meritocracia, que no son los dominantes en la sociedad postmoderna. Se prioriza la competencia profesional y el aprendizaje competitivo e individualista sobre la interdependencia real y la cooperación en todo tipo de organizaciones –de las cuales un exponente inequívoco sería la educativa–, a pesar de propuestas de aprendizajes colaborativos (Monereo y Durán, 2002).
- c) Asimismo, se nos educa como condición necesaria, aunque no suficiente, para la posterior incorporación al mercado laboral. Actualmente no hay garantía alguna de la misma; aunque la sempiterna cuestión acerca del cómo puede servir mejor la educación a la industria es planteada por Coates (1977), quien, cuestionando la necesidad de la proliferación de escuelas, colegios y universidades necesarios para educar nuevos científicos, administradores y técnicos y, por ende, adecuarse mejor a las condiciones laborales, invierte la pregunta inicial reformulándola en estos términos: *¿Qué clase de fábricas necesitan nuestras escuelas?*

En síntesis, ya sea bajo una acción socializadora o una práctica disciplinante explícita, hemos sido entrenados en el ámbito educativo en el dominio de unas acotaciones previas (sumisión, ocupación del tiempo reglado, disciplinamiento, sometimiento a fines extradeterminados, etc.) ensayadas en intercambios cotidianeizados, algunas de las cuales son prerequisites para la posterior adaptación a las leyes del mercado y al propio desempeño laboral. Sin embargo, se constata el hiato que existe entre estos valores modernistas y aquellos otros exigidos en un mercado laboral flexible, dinámico, competitivo, globalizado, etc., que redefine el significado del trabajo en nuestros días, lo cual repercute negativamente en el proceso de inserción sociolaboral de nuestros jóvenes.

2. PLANTEAMIENTO: LA FUNCIÓN DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA, ¿EN BUSCA DE UN RENOVADO *Homo Oeconomicus*?

De una forma plenamente interesada se ha intentado simular una sintonía entre el mundo laboral y el educativo que, sin embargo, no responde a las necesidades de una y otra esfera. La alusión de De Pablo (1994) a la inserción socioprofesional de los jóvenes en el sistema de la Reforma educativa es sumamente acertada, expresándose de este modo la desconexión entre ambas realidades. De acuerdo con este posicionamiento se ha afirmado que la juventud prolongada podría asociarse al supuesto relativo a que *aborrando trabajo se inventa la juventud* (Gil Calvo y Menéndez Vergara, 1985). Someter impulsos naturales y modificar la naturaleza de lo humano para hacerla converger con la representación de lo social, lo económico, lo político e ideológico resulta ser, aparte de un ejercicio de dominio (auto)impuesto, una forma de integración en las normas reguladoras de la *condición humana*, en expresión de Hannah Arendt (1957/1974), actuando como corrector de otras costumbres. E incluso, desde una perspectiva que podría calificarse de hipercrítica, se tiende a afirmar que en esos grandes *espacios de simulación*, calificados así por Moncada (1983), en los que se convierten las escuelas, se deposita la labor de *mantener entretenidos* a unos jóvenes que ven ralentizada y/o obstaculizada su incorporación a la vida laboral.

La contemplación de un nuevo paradigma antropológico en el que se pretenda conjugar las condiciones y condicionantes del entrecruzamiento de realidades descritas se hace recaer sobre un renovado *homo oeconomicus*. La satisfacción de sus necesidades sugeridas o impuestas anima su estatuto, ya que intenta extraer el máximo beneficio de los limitados medios de que dispone. Hay condicionantes que contribuyen a subjetivar el surgimiento de un tipo de individuo asociado a unas necesidades concretas. En esta sociedad de la información el *homo mediaticus*, en el sentido propuesto por Mills (1959/1993), es el que se instala actualmente en unas particulares condiciones de hipercomunicación, y al que se le otorga el etiquetaje de *homo symbolicum* (Moral, 2002). Se trata de un *homo videns* en los términos planteados por Sartori (1998) en condiciones de plena revolución multimedia. Ese *hombre semiótico socializado en el ciberespacio*, al que alude Dieterich (1997) en su análisis acerca de la globalización y la educación, es un *homo oeconomicus* dentro de una cultura mundial, siendo reconocido por la lógica del neoliberalismo como la forma legítima de individuo, dominado por la ley del valor, productor y realizador de plusvalía.

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

En la reflexión de da Silva (1997) acerca de la *identidad terminal* del proyecto educacional moderno se incide sobre semejantes cuestiones: la de un modelo que parece tocar a su fin y la de los interrogantes de un proyecto neoliberal basado en múltiples tentativas de cambio; y, en medio de ambas, un proyecto crítico sin una identidad bien definida. Cambian no sólo las condiciones del mercado ocupacional sino la esencia y existencia del sujeto en sí, unido ello a cambios en la programación instruccional educativa derivados de la globalización (Altarejos, Rodríguez y Fontodrona, 2003; Apple, 2000; Crosley y Watson, 2003; Edwards y Usher, 2000; Kenneth y McGrath, 2002; Milliken, 2004).

2.1. Vinculación entre escuela y trabajo

Delegar en la institución académica la necesidad de formar a jóvenes para un sistema social y laboral móvil resulta ser una demanda excesivamente pretenciosa. Existen discusiones, más o menos estériles, sobre el futuro del actual prototipo de relaciones industriales y sobre el tipo ideal de organización. Pero, debido al impacto de la mundialización sobre las estrategias educativas, dichas discusiones han de verse reemplazadas o complementadas por intentos de cambio mediante los que se posibilite modificar sus instituciones de una manera reflexiva (Carnoy, 2001a, 2001b).

Aunque la escuela actúa como organización-instrumento-agente socializador de primera magnitud en donde se instruye, se disciplina, se educa, se forma o se prepara para el trabajo, la reeducación ha de continuar partiendo de una base sólida lo más adaptada posible tanto el mercado laboral como a la vida relacional en sí. Asimismo, debe complementarse con otras actuaciones mediante las que se posibilite con eficacia la inserción y adaptación plena a las condiciones que lo definen y anticipar las que definirán este nuevo orden postindustrial. Al fin y al cabo, educar no es *dar carrera para trabajar*, sino *enseñar a vivir* mientras uno sigue educándose y/o trabajando.

Recordemos que se han propuesto varios enfoques desde la sociología de la educación como modelos explicativos de la vinculación entre escuela y trabajo:

- Mediante el *enfoque funcionalista* se prioriza la necesidad de una formación cada vez más elevada para adecuarse a los cambios impuestos por la innovación tecnológica y se alude a la estrecha relación entre la socialización escolar y las exigencias laborales.
- Desde teorías del *capital humano* se afirma que la educación es una inversión que las personas hacen en sí mismas.

- El enfoque *credencialista* otorga gran importancia a los títulos, diplomas o credenciales como elementos que influyen, por encima de los conocimientos y capacidades, en la relación entre educación y empleo).
- Desde la teoría de la *correspondencia* se privilegia la función de socialización de la escuela por encima de la de instrucción y se admite que son variables eminentemente psicosociales las que prevalecen por encima de las capacidades o conocimientos.
- Desde posicionamientos *tayloristas* se intenta trasladar a la escuela el modelo industrial relativo al control del producto y del proceso de producción.

Todos los enfoques precedentes, con marcados matices diferenciales, han admitido, en mayor o menor grado, que la función principal delegada por la sociedad en la escuela es la propia formación de los individuos para su posterior incorporación laboral.

En este sentido, la educación ha dejado de ser considerada por muchos, exclusivamente, como un medio de autorrealización y de enriquecimiento cultural, para enfatizar aún más su función de ser dilucidadora del porvenir profesional: “La escuela es la empresa más grande del mundo; más grande que la agricultura, la industrial o la guerra”, afirmó Reimer (1973, p. 19). A esta aseveración podría sumarse la conocida apreciación de Parsons al respecto de que el sistema escolar es *un microcosmos del mundo laboral adulto*. De esta forma, la alusión a la metáfora del *centro educativo como fábrica* resulta imprescindible para fundamentar aún más el supuesto relativo a la producción en cadena de conocimientos en el alumnado como tarea fundamental de la organización escolar.

El supuesto de que la *escuela copia la realidad* es una apreciación de Illich (1977), quien sostuvo que las escuelas son empresas organizadas que copian el orden establecido. De ahí que la respuesta a los imperativos de cambio constantemente demandados ha de trascender el habitual tratamiento de la crisis, encarando esas contradicciones desde la propia sociedad como soporte y modelo de las crisis en el ámbito académico.

Recordemos que, según la metáfora empresarial, a la producción de conocimientos se suman otros indicadores tales como el *pluralismo de poder* conectado a la distribución de los alumnos en grupos de edad y/o nivel académico y la adjudicación del profesorado (Musgrove, 1971), tal y como recoge Martín-Moreno (1996, p. 100). Ello supuso un proceso de burocratización que se sumó a otros cambios operados a raíz del industrialismo y que continúan en nuestros días.

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

Del desarrollo anómalo y patológico del capitalismo moderno se deriva el dominio de lo económico y de lo burocrático, ejercido incluso sobre el ámbito de las relaciones interpersonales. Como pronosticó ya en su día Toffler (1970/1995), la propia temporalidad de las relaciones del llamado *hombre asociativo* con la organización le libera de muchos lazos que constreñían a su predecesor. Ese vertiginoso cambio de relaciones con las estructuras formales conlleva modificaciones en la organización no formal, cambio que implica la necesidad de nuevos conocimientos; de ahí la demanda de actualizar las reglas del juego.

En este sentido, al aplicar el principio de mercado a la escuela como organización formal se aludiría, entre otras, a las siguientes características de un sistema educativo:

- a) en el que se ejerce un estricto control de la producción;
- b) donde se evidencia la estandarización de los programas de formación;
- c) en el que se insiste en el cumplimiento de aspectos formales básicos (horarios, descansos, diferenciación de estatus, etc.) y se induce e instruye a los “asalariados” (alumnos) a cumplir con ellos (para lo que se cultiva la docilidad, el esfuerzo, disciplina, etc.);
- d) donde, acorde a una interpretación foucaultiana (Moral, 2000, 2003) se evalúa al alumnado tanto por su rendimiento (académico) como por el grado de cumplimiento de estos principios básicos (comportamiento);
- e) sobre el que se ejerce un poder externo a la institución en sí, aparte de los de régimen interno (basados en la supervisión, control, evaluación de rendimientos, etc.);
- f) donde a la competencia entre sí de escuelas que intentan ampliar sus campos de actuación se suma la exigencia de máximo rendimiento para que aumente el reconocimiento de la eficacia de la empresa en forma de escuelas eficaces (Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Lagerweij, 1997);
- g) en el que los profesionales del campo de la enseñanza serían evaluados por sus resultados, y, en definitiva,
- h) en el que se imprime una mayor selección con el fin de mejorar la producción (educación como resultado de un proceso de selección de contenidos, transmisión de conocimientos, relación aprendiz-docente, evaluación de resultados, etc.), entre otras medidas aplicables a la escuela evaluada como organización (pseudo)empresarial.

En consecuencia, se convenga en que la escuela deba atender al ofrecimiento de respuesta a las demandas formativas del sistema productivo, en que capacite o socialice para el trabajo, en que sea mera instancia de custodia de población que se prepara para optar a la inserción socioprofesional o en que, de acuerdo a una aproximación foucaultiana, forme personas como cuerpos dóciles y productivos, es incuestionable que esta delegación de múltiples funciones se vincula al estado de permanente insatisfacción ante el cumplimiento parcial de las mismas.

2.2. Inserción socioprofesional

“Sólo hay una velocidad eficiente, *más rápido*; sólo un destino atractivo, *más lejos*; sólo un tamaño deseable, *más grande*; sólo un objetivo cuantitativo racional, *más*”: esas palabras de Mumford (1970, p. 173; citado por Fernández-Enguita, 1990a, p. 23) evidencian las ansias por el desarrollo de la producción ligada al industrialismo. Incluso se cuestiona si el lema más representativo del taylorismo “el mejor producto, al mejor costo y en el menor tiempo posible” todavía se aplica a la escuela, al mantenerse una concepción empresarial de esta organización, en donde la educación, y los propios alumnos, son el producto, y donde el discurso estandarizado está plagado de referencias (tales como empresa educativa, administración, management, resultados, eficacia escolar, etc.) mediante los cuales se puede denotar este supuesto relativo a la gestión y organización escolar como si de una fábrica se tratara. Esta concepción continúa siendo objeto de controversia en diversos trabajos (Bollen, 1997; Gairín, 1993; Martín-Moreno, 1996; Pérez, 1993).

Últimamente, se constata un desfase entre las estructuras de la tradicional organización escolar y las coordenadas actuales de movilidad, especialización, búsqueda de gratificación inmediata, etc. Se forma parte de una estructura de organización pseudoempresarial, de roles claramente definidos, prácticas estandarizadas, discursos seleccionados, jerarquías establecidas, significados atribuidos e institucionalización de procedimientos que representan la unidad básica uniforme de la escuela de la era industrial. Todo ello con unos factores socioeconómicos y culturales cambiantes, aunque, en realidad, se simule dentro de la institución que *todo sigue igual*. En este sentido, se tiende a utilizar la imagen de *anarquía organizada* para describir los centros educativos (March y Olsen, 1976), para lo cual se alude a la forma de organizar el currículo y de aplicarlo, traducida en una escasa organización interna y en una aparente alta organización externa de

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

requisitos formales (existencia de un horario, objetivos y reglas genéricas, métodos disciplinarios, etc.).

El poder de la institución académica radica en la imagen de manejo de la situación que ofrecen, bajo el que se encubren otro tipo de dominios. Precisamente, la alusión de Gellner (1998) a la aparente contradicción derivada del desfase entre la educación uniforme y la socialización en una sociedad como la actual resulta sumamente acertada. Según el citado autor, parece existir una armonía constatable, bajo la apariencia de conflicto, entre la diversificación de los papeles socioeconómicos y la flexibilización del mercado y la estandarización de la experiencia educacional. Precisamente, en la referencia de Álvarez-Uriá (1995) se aludía a las presiones sociales que recaen sobre la escuela en un momento en que se instala un nuevo orden postindustrial, dado que el papel de los centros de enseñanza adaptado a este nuevo marco está aún por determinar.

Visto el actual contexto, proponemos que se potencie tanto la reconstrucción crítica de los poderes como la función capacitadora para el trabajo, que será desarrollada ampliándose la mera transmisión de conocimientos. Asimismo, se hace necesario un intento de reafirmación de la esfera psicosocial del centro educativo como uno de los principales motores de satisfacción institucional. En este sentido, resultará sumamente pertinente una aproximación a los valores imperantes en la sociedad postindustrial que reemplace cualquier intento anquilosado de mantener la tradición en unas circunstancias entrópicas, como principales directrices de cambio.

Una educación *para el trabajo* podría ser una opción que se sume a otros intentos ya clásicos como una educación *para la vida* o *para la libertad*, dada la preeminencia cada vez más evidente de la faceta laboral como una de las esferas a las que se les otorga mayor significación. Se trataría, en cualquier caso, no de satisfacer las exigencias del mercado, anteponiendo éstas a otras necesidades de formación e intelectivas, sino de coordinar ambas actuaciones en un ejercicio comprensivo de desarrollo integral de un educando que se adapte al *hic et nunc* de la sociedad postindustrial, pero que, al mismo tiempo, actúe como agente de cambios, no como mero producto estandarizado de la organización educativa ni como un engranaje más del sistema de producción.

La Escuela Secundaria ha de superar la presión externa mediante la que se le exige una preparación para favorecer la posterior adaptación ocupacional de los jóvenes y la propia presión endógena, generada desde el sistema escolar que se debate entre la inercia del sis-

tema tradicional, el intento de legitimación de la formación actual, el deseo de innovación que no se ve satisfecho con reformas que no inciden sobre cuestiones fundamentales, el cuestionamiento interno de la conveniencia de nuevas políticas de organización o los pretextos aducidos tanto para el mantenimiento del sistema actual como para la implementación de cambios.

Ha de promoverse un ejercicio *radicalmente crítico*, en el sentido frommiano (ir a la *raíz* de los problemas) en unas condiciones en las que la sobreeducación provoca un aumento de la insatisfacción laboral (Carnoy y Levin, 1985), reflejo del enorme desajuste existente entre las demandas del ámbito educativo y del laboral.

Nos hallamos ante la renovada demanda de diversidad en la industria de la educación y la ausencia de un *producto personalizado*, a las que tantas veces aludió Toffler (1970/1995), en un escenario y un tiempo donde el *actor joven* (en términos de Touraine, 1993) está expuesto a reivindicaciones de la coyuntura económica y política. Hay que recordar también la crítica que hiciera Jahoda (1987) hace un par de décadas, cuando señaló que uno de los grandes problemas de los jóvenes que han terminado sus estudios secundarios es el no haber ocupado nunca un puesto de trabajo. Todas estas realidades exigen cambios en el estatuto del saber y en las funciones de especialización ofertadas desde el ámbito académico.

Bajo estos condicionantes descritos, es posible que la obligatoriedad de la escolarización y el contenido curricular adaptado a requerimientos estatales, más que vocacionales, provoque que el joven conciba la actividad escolar como un instrumento para la obtención de ciertas credenciales (De la Fuente, 1993). Esto podría cumplirse en la encrucijada paradójica en la que se hallan los jóvenes actuales, que presenta la siguiente característica: si bien por un lado, la educación ya no es una garantía de empleo, por otro lado, su revalorización se asocia a la competencia creciente demandada para unos puestos de trabajo donde las credenciales educativas, aun no siendo garantía, resultan ser elementos necesarios (Fernández-Enguita, 1997). A lo anterior se suma la constatación de que la dificultad de inserción válida puede representar, más que una incertidumbre sobre el futuro, un auténtico problema con consecuencias psicosociales en los procesos de construcción de la identidad, tal como expusimos en otras oportunidades (Moral, 2004a, 2004b; Moral y Ovejero, 1999, 2004).

Precisamente, en la literatura sobre el tema se evidencia la conexión entre la centralidad del trabajo, la identificación grupal y la propia identidad social del individuo (Torregrosa, Bergere y Álvaro,

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

1989). También se ha confirmado que la ausencia de trabajo y las escasas posibilidades de lograrlo tienen *consecuencias psicológicas* para los jóvenes, tales como un estado ansiógeno o de frustración motivada por el permanente estado de transitoriedad, entre otras consecuencias de índole psicosocial (Álvaro Estramiana, 2001; Blanch, 2001; Del Pozo, Ruiz, Pardo y San Martín, 2002).

Además, tal y como se adujo en el análisis de Peiró, Hontangas y Salanova (1992), se observa un alargamiento de los itinerarios de formación que conducen a la primera transición de la escuela al trabajo, calificando de *desempleados encubiertos* a este colectivo de jóvenes para quienes la escuela hace los efectos de *sala de espera*. Acorde con ello, las *empresas de trabajo temporal* (E.T.T.) –cuestión que puede ser ampliada en el monográfico sobre trabajo temporal de la revista *Capital humano*, 136 (*Empresas de trabajo temporal*, 2000)– crean nuevas fórmulas de contratación y responden a ellas como auténtico destello de oportunidades de inserción sociolaboral que, por lo general, bajo una apariencia seductora, complican aún más la de por sí precaria situación (Moral y Ovejero, 1999).

En consecuencia, ha de denunciarse el estado anacrónico de la educación en permanente estado de crisis al haberse ampliado el hiatto entre las funciones, discursos, objetivos, métodos, significados y praxis propios de la escuela y aquellas demandas en el plano formativo y laboral características de esta sociedad postindustrial. Ello se debe a los avances y retrocesos paralelos, aunque no suficientemente contingentes, de la escuela como institución moderna en donde se forma al *hombre industrial*, y de la sociedad postmoderna inmersa en unas condiciones postindustriales. En nuestros días, la denuncia de anacronismo parece verse acrecentada, a pesar de los intentos frustrados de acompasar ambos ritmos. Urge, por tanto, repensar las funciones de la institución académica, así como las exigencias depositadas por la sociedad en la escuela como agencia formativa y de cualificación profesional.

3. DISCUSIÓN FINAL: ACERCA DE CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN EDUCACIÓN

El anunciado orden postindustrial, global y postmoderno que afecta al ámbito laboral y académico exige cambios que redunden en beneficio del proceso de inserción sociolaboral de los jóvenes. Tales mejoras han de sustentarse en un ejercicio comprensivo de las relaciones que vinculan *escuela y sociedad*. Una vez evidenciados los retos, proponemos que la formación academicista, como estrategia de

defensa y de apertura al nuevo orden socioeconómico, ha de verse acompañada de un intento de cualificación socioprofesional de nuestros jóvenes mediante el que se favorezca, o cuando menos no se obstaculice abiertamente, la preparación para el trabajo en unos contextos caracterizados por circunstancias socioeconómicas cambiantes.

Hemos de ser conscientes de que las limitaciones del sistema educativo para responder al mercado de trabajo son múltiples: desde la inadecuación de los recursos materiales y humanos asociados a un tipo de actividades ligadas a la cultura escolar y no a otro tipo de demanda profesional, hasta el posible desfase que se originaría ante cualquier intento de reestructurar los recursos disponibles, proponiéndose reformas que posibiliten el ejercicio de adaptación a las metamorfosis y exigencias ocupacionales. Aun así, la especialización de los estudiantes, que no se ve correspondida con un desempeño laboral acorde con ella, resulta ser un signo suficientemente significativo del estado actual de la educación y de los factores moduladores del desencanto profesional de muchos de los propios estudiantes. A pesar de tales dificultades, se sigue depositando en la escuela una función no sólo de enculturación e instrucción, sino formativa-cualificadora que promueva el cumplimiento de las expectativas de inserción sociolaboral del alumnado; de ahí la necesidad de repensar las funciones de la educación (Moral y Ovejero, 2005).

Evidenciada la desconexión de ambas esferas, educativa y laboral, para hacer frente a las exigencias actuales de reestructuración de sus significados en unas coordenadas postindustriales, la *permanencia en el cambio* no es factible. Esto se debe a que en ese período transitorio de acompañamiento las características definitorias del ámbito laboral ya habrían mutado respecto de la situación tomada como punto de partida. A ello se suma la previsión de que la labor formativa del alumnado para estas nuevas condiciones se enfrentaría de nuevo a la difícil previsión de las destrezas cambiantes. De una u otra forma, se han de repensar las funciones y el *modus operandi* de la escuela en la sociedad postindustrial, postmoderna e informacional (Gimeno Sacristán, 2000, 2001a, 2001b).

Para responder a los retos explicitados en lo que concierne a la plena inserción socioprofesional de los jóvenes egresados contemporáneos se requiere, en primera instancia, analizar los cambios experimentados tanto en las demandas de la institución como en la praxis psicopedagógica. También se han de someter a análisis los vínculos interaccionales, así como las exigencias sociales varias que se depositan en la institución académica. Estas renovadas condiciones se explicitan en los siguientes términos:

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

- a) Cambian *los tiempos reglados*. Aumenta el intervalo temporal dedicado a labores docentes-discentes, si bien la eficacia del sistema en sí mismo se halla, particularmente, en la aplicación efectiva de este tiempo, no en la dilación como garante de una adecuada integración a múltiples niveles. Ello ha de servir de base para intentos de incrementar, más que el tiempo en sí mismo, las *oportunidades para aprender*. Mejoras en los procesos instruccionales y de aprendizaje, con intervenciones diversificadoras como las señaladas por Antúnez (1996), han de implementarse en una práctica psicopedagógica rutinizada en la que se apliquen pautas para la mejora del trabajo en el aula (Aiscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001). Sin embargo, hay nuevas incertidumbres y constantes transiciones; de ahí la necesidad de una *educación para el cambio* expresada por Hargreaves, Earl y Ryan (1998).
- b) Cambian *los tratos*. A nivel ideográfico, a partir de múltiples interrelaciones interpersonales se van configurando realidades simuladas que se aplican al trato entre docentes y alumnos, componiéndose una particular forma de vinculación. La relación entre unos y otros se nos aparenta como si de un juego de simulación e influencias se tratara. Se van ensayando nuevos métodos pedagógicos de quien interviene y/o ayuda al participante en el proceso educativo, tal como describe López Herreñas (2000). Propuestas de cambio en los estilos directivos de liderazgo en la cultura escolar (Álvarez Arregui, 2002) se suman a exigencias de diversificación de las funciones del profesorado e implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo entre el alumnado (Díaz-Aguado, 2003; Ovejero, 2004).
- c) Cambian *las demandas*. En un currículum centrado prioritariamente en la asunción de verdades convenidas y en intentos de reconducir poderes disciplinares se desatienden otras demandas delegadas en la escuela, tales como la función capacitadora para el trabajo. La herencia ilustrada se va socavando; de ahí que la cultura escolar se renueve acorde a los fines del mundo post-moderno y a las presiones que ha de afrontar. Se imponen otras búsquedas mediante las que se opere idealmente una transformación social. Se debe hacer una *Educación para la emancipación*, tal y como propuso Adorno (1998), lo cual se vincula al poder intrínsecamente transformador de la educación y a las bases políticas que lo fundamentan (López Martín, 2000).

- d) Cambian *las búsquedas*. Ya no se promueven los principios ilustrados mediante los que se ha tratado de explicar el mundo, de modo que son *fulguraciones*, en opinión de Veiga-Neto (1997, p. 19), las que ofrecen los paradigmas postmodernos. Se intentan remodelar ciertas herencias iluministas con objeto de potenciar la adaptación a los sistemas referenciales dominantes. Esos nuevos destellos son señales vitales debilitadas del antiguo orden, así como incipientes signos del despertar de otro orden que va surgiendo sin ambages; y, finalmente,
- e) Cambian *las necesidades*. De acuerdo con una visión prospectiva, se proponen cambios en la cultura escolar en la sociedad globalizada (Popkewitz, 2000), alternativas para hacer frente a los retos educativos de las sociedades desarrolladas (Pérez Gómez, 1998; Rodríguez Neira, 2000) y adaptaciones a contextos multiculturales que respondan a las exigencias promovidas por la ciudadanía ante la extensión de la globalización (Abella, 2003; Bartolomé, 2000, 2004; García Garrido, 2004; Massot, 2003; Rodríguez Neira, 2002; Sampedro, 2003).

En definitiva, unas renovadas condiciones contextuales se intentan abrir paso desde hace años entre erosiones de un sistema regulador modernista agonizante y envites del propio orden postindustrial, postmoderno y globalizante que está por eclosionar. En este trabajo, nos hemos planteado cómo afectan estos cambios a la vinculación escuela-trabajo. Las coordinadas socioeducativas y productivas descritas, hacen que deba promoverse un enfoque de análisis e intervención comprensivo e integrador que redunde de forma optimizadora en un intento de favorecer el pleno desarrollo de la función capacitadora de inserción socioprofesional de la escuela, así como una reafirmación de las identidades profesionales de los jóvenes contemporáneos en condiciones de moratoria psicosocial (Moral y Ovejero, 1999, 2004).

Actualmente, se ha producido una diversificación de las trayectorias de inserción de los jóvenes, que reclama nuevas políticas educativas y de formación para el empleo acorde a tales perfiles (Marín, Garrido, Troyano y Bueno, 2002). Para los *postadolescentes* los tiempos de espera se van incrementando progresivamente como un período no sólo formativo sino distractor de otras búsquedas ante renovadas exigencias socioeducativas y cambios en las fuentes referenciales explicitados por Moral (2004a, 2004b).

En conclusión, se constata la sempiterna presencia de un desajuste, cada vez más agudizado, entre las expectativas y consecuencias

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

NOTASMARÍA DE LA VILLA MORAL
JIMÉNEZ

derivadas de la escolaridad y las condiciones y requerimientos a nivel laboral de esta sociedad postindustrial. Incardinado en tales búsquedas e intentos de satisfacción de demandas explícitas se halla la necesidad de optimizar los recursos socioeducativos, lo cual posibilita promover una mayor vinculación entre escuela y sociedad y, tal como se ha analizado en esta aproximación psicosocial, entre formación académica y cualificación profesional de los jóvenes contemporáneos.■

Fecha de recepción del original: 28-04-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 15-01-2007

REFERENCIAS

- Abella, C. M. (2003, 15 de febrero). Globalización y multiculturalismo: ¿son posibles las democracias multiculturales en la era del globalismo? *Scripta Nova*, VII(135). Extraído el 23 de enero de 2006, de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-135.htm>
- Adorno, Th. W. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversiones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Agulló, E. y Ovejero, A. (Coords.). (2001). *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Aiscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, N. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Alonso, L. E. (2000). *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontodrona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA.
- Álvarez Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Uría, F. (1995). La escuela y el espíritu del capitalismo. En *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 87-95). Madrid: Morata.
- Álvaro Estramiana, J. L. (2001). Psicología social del desempleo: sus efectos en la salud mental. En J. L. González Castro (Ed.), *Sociedad y sucesos vitales extremos* (pp. 95-111). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Amin, S. (1999). *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Antúñez, S. (1996). Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 59-75). Madrid: Alianza.
- Apple, M. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. En N. C. Burbules y C. A. Torres (Dirs.), *Globalization. Critical perspectives* (pp. 55-77). New York: Routledge.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral. (Trabajo original publicado en 1957).
- Aronowitz, S., Martinsons, B. y Menser, M. (1998). *Tecnociencia y cibercultura*. Barcelona: Paidós.
- Arriola, J. (Ed.). (2001). *Globalización y sindicalismo. Volumen I. Perspectivas de la globalización*. Valencia: Germania.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56(1), 65-80.
- Bartolomé, M. (Coord.). (2000). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Baudelot, C., Benolied, R., Cukrowicz, M. y Establet, R. (1987). *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid: Akal.
- Baudrillard, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

NOTAS

MARÍA DE LA VILLA MORAL
JIMÉNEZ

- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Biersteker, Th. J. (2000). Globalization as a mode of thinking in mayor institutional actors. En N. Woods (Ed.), *The political economy of globalization* (pp. 51-80). London: McMillan.
- Blanch, J.M. (2001). Empleo y desempleo, ¿viejos conceptos en nuevos contextos? En E. Agulló y A. Ovejero (Coords.), *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo* (pp. 27-48). Madrid: Pirámide.
- Bollen, R. (1997). La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij, *Escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp.17-35). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Carnoy, M. (2001a). El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa. *Revista de Educación, número extraordinario*, 101-110.
- Carnoy, M. (2001b). La articulación de las reformas educativas en la economía mundial. *Revista de Educación, número extraordinario*, 111-120.
- Carnoy, M. y Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Castillo, G. (1997). *Cautivos en la adolescencia. Los hijos que siguen en el nido. Los hijos que se refugian en el alcohol*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, J. J. (1998). *A la búsqueda del trabajo perdido*. Madrid: Tecnos.
- Castillo, J. J. (1999). *El trabajo del futuro*. Madrid: Editorial Complutense.
- Coates, K. (1977). La educación, una experiencia para toda la vida. En I. Illich, *Educación sin escuelas* (pp. 43-51). Barcelona: Edicions 62. (Trabajo original publicado en 1975).
- Crosley, M. y Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education. Globalisation, context and differences*. New York: Routledge/Falmer.
- Da Silva, T. T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? En A. J. Veiga-Neto (Comp.), *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 273-290). Barcelona: Laertes-Psicopedagogía.
- Davis, M. (1999). *Ecology of fear. Los Angeles and the imagination of disaster*. New York: Vintage Books.
- De la Fuente, G. (1993). Educación y empleo: relación entre el sistema de enseñanza y el mercado de trabajo. En M. A. García de León, G. De la Fuente y F. Ortega (Eds.), *Sociología de la educación* (pp. 253-270). Barcelona: Barcanova.
- De Pablo, A. (1994). Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa. *Revista de Educación*, 303, 13-39.
- Del Pozo, J. A., Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2002). Efectos de la duración del desempleo entre los desempleados. *Psicothema*, 14(2), 440-443.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dieterich, H. (1997). Globalización, educación y democracia. En N. Chomsky y H. Dieterich, *La aldea global* (pp. 45-202). Bilbao: Txalaparta.
- Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: De Bolsillo.

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

- Edwards, R. y Usher, R. (2000). *Globalization and Pedagogy*. London: Routledge.
- Empresas de trabajo temporal. (2000). *Capital Humano*, 136(Número monográfico).
- Estefanía, J. (2000). *Aquí no puede ocurrir: El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Taurus.
- Falk, R. (2002). *La globalización depredadora: Una crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Enguita, M. (1990a). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Enguita, M. (1990b). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: C.I.D.E.
- Fernández-Enguita, M. (1997). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fukuyama, F. (2000). *La gran ruptura*. Barcelona: Ediciones B.
- Gairín, J. (1993). Planteamientos institucionales en los centros educativos. En *Curso de formación para directivos* (Serie Cuadernos, 2). Madrid: MEC-Dirección General de Renovación Pedagógica-Subdirección General de Formación del Profesorado.
- García, J. L. (2004). Fenómenos migratorios, multiculturalidad y educación: perspectiva comparada. *Bordón*, 56(1), 129-141.
- Gellner, E. (1998). *Cultura, identidad y política*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. El efecto de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gil Calvo, E. y Menéndez Vergara, E. (1985). *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes* (Colección Informe Juventud en España). Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Juventud.
- Gil Villa, F. (1994). *Teoría sociológica de la educación* (Colección Ciencias de la Educación, 34). Salamanca: Amarú.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001a). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001b). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizada. *Revista de Educación, número extraordinario*, 143-156.
- Giner, S. (1999). La mundialización: venturas y desventajas. En I. Wallerstein, *El futuro de la civilización capitalista* (pp. 9-15). Barcelona: Icaria.
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gorz, A. (1995). *La metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*. Madrid: Sistemas y Iniciativas Editoriales Sistema. (Trabajo original publicado en 1991).
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

NOTAS
MARÍA DE LA VILLA MORAL
JIMÉNEZ

- Illich, I. (1977). *Toward a history of needs*. New York: Pantheon.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Madrid: Morata.
- Jameson, F. (1999). *El giro cultural*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaplan, R. D. (2000). *La anarquía que viene*. Barcelona: Ediciones B.
- Kenneth, K. y McGrath, S. (2002). *Globalisation, enterprise and knowledge: Educational training and development*. Oxford: Symposium Books.
- López Herreras, J. A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- López Martín, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Síntesis.
- Luttwak, E. (2000). *Turbocapitalismo. Quiénes ganan y quiénes pierden en la globalización*. Barcelona: Crítica.
- March, J. y Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Oslo: Univ. Testforlaget.
- Marín, M., Garrido, M. A., Troyano, Y. y Bueno, R. (2002). Datos para definir políticas de educación y formación para el empleo, en función del perfil psicosocial de los jóvenes. *Psicothema*, 14(2), 288-292.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multi-culturales*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- McGuigan, J. (1999). *Modernity and postmodern culture*. Buckingham: Open University Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media. The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- McLuhan, M. (1969). *La Galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar. (Trabajo original publicado en 1962).
- Milliken, J. (2004). Postmodernism versus professionalism in higher education. *Higher Education in Europe*, XXIX(1), 9-18.
- Mills, C. W. (1993). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1959).
- Moncada, A. (1983). *Más allá de la educación*. Madrid: Tecnos.
- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Moral, M. V. y Pastor, J. (2000). Educación y postmodernidad, acaso dos eufemismos. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1(1). Extraído el 23 de enero de 2006, de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo1.html>
- Moral, M. V. (2002). Regreso al Sujeto: emergencia de un nuevo (des)orden psicosociológico. En J. L. Caramés, C. Escobedo y J. L. Bueno (Eds.), *La innovación en las Humanidades. Volumen II. VIII Congreso Internacional del Discurso Artístico* (pp. 127-138). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Moral, M. V. (2003). Aproximación crítica a los regímenes de verdad y sus enmascaramientos. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 321-328.

- Moral, M. V. (2004a). Jóvenes y actitudes ante la enseñanza e insatisfacción institucional hacia el ámbito académico. *Tabanque*, 18, 219-236.
- Moral, M. V. (2004b, 1 de abril). *Los oficios de profesor y alumno ante los renovados (des)órdenes psicosociológicos*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa, Almería.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2000). Educación, poder y postmodernidad: una visión foucaultiana. En A. Ovejero, M. V. Moral y P. Vivas, *Aplicaciones en Psicología Social* (pp. 261-267). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad. Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), 72-79.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: aproximación crítica desde la Psicología Social de la Educación en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 175-203.
- Morgenstern, S. (1995) El reparto del trabajo y el reparto de la educación. En *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 329-341). Madrid: Morata.
- Mumford, L. (1970). *The pentagon of power, II. The myth of the machine*. New York: Hancourt Brace Jovanovich.
- Musgrove, F. (1971). *Patterns of power and authority in English education*. London: Methuen.
- Myers, D. (2000). *The american paradox: Spiritual hunger in a age of plenty*. New Haven: Yale University Press.
- Ovejero, A. (2000). Psicología social de la educación en España: balance de lo hecho y perspectivas de futuro. En A. Ovejero (Ed.), *La psicología social en España al filo del año 2000: balance y perspectivas* (pp. 241-264). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2002). Escuela y postmodernidad. Reflexiones sobre los actuales problemas escolares. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12(2), 67-86.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Peiró, J. M., Hontangas, P. y Salanova, M. (1992, Junio). *Propensety to leave school and transitions to the labour market after compulsory education in Spain: A causal model*. Trabajo presentado en el Workshop on Psychosocial aspects of employment. Sofía, Bulgaria.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, R. (1993). Apertura de los centros educativos a la comunidad y desarrollo curricular. La participación educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 719-752). Barcelona: PPU.
- Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. En N. C. Burbules y C. A. Torres (Dirs.), *Globalization and educational critical perspectives* (pp. 157-186). New York: Routledge.
- Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Debate.
- Ramonet, I. (1998). La mutación del mundo. En I. Ramonet y A. Albiñana, *Pensamiento crítico vs. pensamiento único. Le Monde Diplomatique. Edición española* (pp. 136-138). Madrid: Debate.

NOTAS

PREPARACIÓN PARA EL
TRABAJO DE LOS JÓVENES
CONTEMPORÁNEOS EN
UNA SOCIEDAD
POSTINDUSTRIAL: TRABAJO,
EDUCACIÓN Y
GLOBALIZACIÓN

NOTAS
MARÍA DE LA VILLA MORAL
JIMÉNEZ

- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Baral. (Trabajo original publicado en 1970).
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Rodríguez Neira, T. (2000). La escuela: alternativas y cambios. En T. Rodríguez Neira (Coord.), *Enseñanza escolar: Situaciones y perspectivas* (Aula Abierta. Monografías, 31; pp. 5-25). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Neira, T. (2002). La figura del ciudadano: condiciones para una intervención socioeducativa. *Bordón*, 54, 133-149.
- Sampedro, V. (Ed.). (2003). *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Toffler, A. (1995). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés. (Trabajo original publicado en 1970).
- Torregrosa, J. R., Bergere, J. y Álvaro, J. L. (1989). *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Veiga-Neto, A. J. (1997). Michel Foucault y la educación: ¿hay algo nuevo bajo el sol? En A. J. Veiga-Neto (Comp.), *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 9-62). Barcelona: Laertes-Psicopedagogía.