



## FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL EN EL MUNICIPIO DE REUS: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

IGNASI BRUNET (\*)  
INMA PASTOR (\*)

**RESUMEN.** En este artículo se evalúa la denominada estrategia europea para el empleo, adoptada en el Consejo Europeo de Amsterdam, y que trata el tema de la formación profesional y ocupacional. En esta estrategia se plantea el dogma de la bondad de la formación y, concretamente, de la responsabilidad personal de formarse, puesto que la formación permite aumentar las posibilidades de los jóvenes de encontrar empleo. En torno a esta carencia, se activa la movilización como estrategia para hacer frente a la «exclusión» del mercado de trabajo. En este sentido, se analiza la forma de afrontar la inserción laboral en el caso de dos colectivos de jóvenes con características muy diferenciadas. Uno ha sido una muestra de licenciados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universitat Rovira i Virgili —representativo de aquellos jóvenes que basan su estrategia de empleabilidad en un proceso de formación superior y que, para ello, han desarrollado una trayectoria educativa larga—; y otro una muestra de jóvenes estudiantes del Instituto Formación y Empresa de Reus —representantes de aquellos que, en la medida que abandonaron prematuramente el sistema educativo, carecen de títulos académicos que les garanticen el acceso a los mejores puestos de trabajo y, por tanto, desarrollan una estrategia basada en una temprana inserción laboral y en la aceptación de cualquier trabajo.

**ABSTRACT.** In this article we assess the so-called European strategy for employment, adopted at the European Council of Amsterdam, that is on the subject of professional and labor training. This strategy considers the dogma of training's goodness and, particularly, of personal responsibility in training because it allows young people to get jobs. Regarding the lack of employment there is the movement strategy to face up to «exclusion» from the work market. In this sense, we analyze the way of facing up to labor insertion in the case of two groups of young people that have quite different characteristics. One is a group of graduates from the Faculty of Business and Economy Studies of the Rovira i Virgili University, who base their employment strategy in a process of higher training; and the other is a group of students from the Training and Business Institute of Reus who early abandoned the educational system and develop a strategy based in an early labor insertion and in the acceptance of any kind of job.

### INTRODUCCIÓN: LA ESTRATEGIA DE EMPLEO DE LA UNIÓN EUROPEA

En un contexto en el que predominan las políticas nacionales de ajuste y mejora de

la competitividad, y en el que el ajuste se concentra en los salarios y el empleo, puesto que el capital exige una parte creciente de la renta nacional, con la aprobación del Tratado de Amsterdam (1997), el empleo

---

(\*) Universidad Rovira i Virgili (Tarragona).

pasa a formar parte de la estrategia de la Unión Europea. De este modo, y con la finalidad de conseguir un elevado nivel de empleo sin debilitar la competitividad europea, el empleo se convierte en una cuestión de interés común. La nueva estrategia para el empleo adoptada en el Consejo Europeo de Ámsterdam —que se inspira en el modelo seguido por la convergencia económica— se asienta en el axioma de la ineficiencia de las políticas ocupacionales basadas en el estímulo de la demanda, y postula una orientación en la que la acción pública en la economía ha de limitarse a estimular las fuerzas del mercado mediante la generalización de las desregulaciones-liberalizaciones, proteger la competencia y crear un marco favorable que estimule la iniciativa privada<sup>1</sup>.

El progresivo desarrollo de este modelo es paralelo al proceso de construcción europea y se enmarca en la evaluación de las políticas comunitarias de formación profesional y empleo. Estas políticas ocultan la violencia estructural —el paro, la precariedad y de la amenaza de despido que conlleva en la gestión del empleo—, puesto que imponen el dogma de la bondad de la formación —y, concretamente, de la responsabilidad personal de formarse, para mejorar así las posibilidades de encontrar un empleo—, el espíritu empresarial, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades. Y todo ello, en la creencia de que, en una sociedad de mercado, la disciplina no se plantea en términos de imposición exterior de unas normas de comportamiento, sino en términos de desarrollo profesional y personal, y —en último término— de autocontrol. Una filosofía que destaca, como un

fin importante dentro del proyecto profesional de los individuos, orientarlos para que sean capaces de formular ese proyecto personal de vida y llevarlo a cabo libremente.

Se considera que el sistema educativo debe transmitir y desarrollar todas las características personales que cualifiquen a un trabajador para ocupar adecuadamente un puesto de trabajo. Esto es lo que, actualmente, se recoge bajo el término «competencias», noción que indica que un trabajador, que posee las destrezas, las actitudes y los conocimientos necesarios es capaz de resolver tareas independientes y de forma flexible, siempre que tenga la voluntad y la capacidad de desarrollar su trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso<sup>2</sup>. Así, tanto para la nueva gestión de la fuerza de trabajo —que legitima la censura dominante entre los parados y trabajadores menos cualificados, por un lado, y los sectores profesionales más cualificados, por el otro—, como para la mejora de la competitividad de la economía, la cuestión clave es abogar, de forma subrepticia, por una regresión social que persigue una mayor flexibilidad<sup>3</sup> de las condiciones laborales y salariales. Esta regresión social se legitima con la aparición de una nueva cultura centrada en los conceptos de mercado, individuo, eficiencia y competitividad, con lo que —al convertirse la competencia en patrón ideológico universal y factor clave del éxito— se genera una sociedad en la que prima la competitividad.

En torno a los discursos sobre la formación se genera, en aras de legitimar la precariedad, eventualidad y rotación laboral,

---

(1) Este modelo impulsa situaciones que suponen usos y costumbres neofeudales, que estimulan la división de la sociedad en estamentos, el nomadismo, y la dependencia laboral, y apuntan, con ello, hacia una especie de nueva Edad Media en las relaciones de empleo.

(2) Véase al respecto Brunet y Belzunegui (2001).

(3) Durante las últimas décadas, en la mayoría de los países de la OCDE han aumentado las desigualdades salariales a causa de los procesos de desregulación o el grado de adaptación de la oferta de trabajo a los nuevos perfiles formativos de la demanda. Respecto a la variación de las diferencias salariales entre los distintos niveles educativos, los datos revelan que esas diferencias se amplían, sobre todo, en los países en los que más aumentó la desigualdad salarial.

un dispositivo que favorece la competencia y el desplazamiento del mercado de trabajo de aquellos que carecen de certificación escolar o tienen estudios inacabados. Este dispositivo de formación supone una clasificación, una jerarquización, una selección. A dos niveles: interno y externo. A nivel interno, los cursos se aprovechan o desaproveen, se aprueba o suspende. El examen cierra el curso e introduce una jerarquía entre los alumnos, a nivel externo, el título que certifica la asistencia y aprovechamiento produce una jerarquía entre los que pudieron asistir y los que quedaron excluidos, entre los formados y los no formados. Todo el curso supone así una evaluación (producción) del valor de los sujetos: los clasifica y jerarquiza, según su presunto mérito individual escolar, en formados y no formados, cualificados y descualificados, y es que la escuela excluye por inclusión al sancionar las desigualdades preexistentes<sup>4</sup> (Martín Criado, 1999, pp. 39-40).

Desde la década de los 90, las políticas contra el paro se desarrollan en el contexto de los programas de lucha contra la exclusión y el desempleo de larga duración y se efectúan desde dos perspectivas: una, la de la empresa, que se materializa en la creación de actividades económicas o el esfuerzo de formación y adaptación de los

asalariados a las necesidades de la empresa; y, la segunda, la perspectiva local, pretende articular los problemas de inserción con las políticas de desarrollo local. De aquí que la transición escuela-trabajo –que emerge en un ambiente caracterizado por la destrucción del marco laboral sancionado como rígido y del abaratamiento de los costes salariales– haya adquirido connotaciones específicas desde la perspectiva de las administraciones locales, ya que, en las últimas décadas, se les ha confiado la tarea de luchar contra el fracaso escolar<sup>5</sup> y promocionar la vertebración social<sup>6</sup>. Dicha tarea adquiere sentido dentro del proceso de reestructuración de la organización del territorio como actor político en la gobernabilidad europea; Gobernabilidad que pretende que toda una jerarquía de niveles de participación relativa sustituya a las categorías y los conflictos de la sociedad industrial. Los problemas sociales ya no se definen por las relaciones de producción, sino como problemas urbanos, problemas de distancia social, de identidad y de integración<sup>7</sup>. Son estos los problemas que, al metamorfosearse en educativos<sup>8</sup>, engendran –a partir de la consideración de las posibilidades educativas del conocimiento de la ciudad y la condición sistémica del hecho educativo<sup>9</sup>– el concepto de ciudad

---

(4) Véanse Lerena (1986a) y Brunet (2001).

(5) Fracaso que se vive, cada vez más, como una catástrofe hasta en los medios populares, ya que los alumnos provenientes de las familias culturalmente más pobres quedan más estigmatizados que antes, puesto que han tenido, finalmente, su oportunidad; pero no obtienen, si terminan una larga escolaridad, nada más que un título devaluado. De hecho, la escuela excluye, de manera continua, en todos los niveles de la escolaridad, y guarda en su seno a aquellos que excluye, relegándolos a canales de formación más o menos desfavorecidos. Véase al respecto Bourdieu (1999).

(6) Véanse Van Zanten (1994), Donzelot (1994) y Charlot (1992).

(7) Véanse Dubet (1994) y Derouet (1997).

(8) Las relaciones tradicionales de explotación y dominación se encubren con otro tipo de relación, concretamente, la exclusión social. Así, la cuestión política ya no se plantea en términos de igualdad *versus* desigualdad, sino en términos de integración *versus* exclusión. Términos que se han convertido hoy en el *life motif* de la mayoría de las políticas educativas occidentales y que, mediante una dinámica de descentralización y/o desconcentración, han sido devueltos al terreno local.

(9) En la ciudad, los papeles educativos son muchos, versátiles y hasta intercambiables (son educadores los maestros, los padres, pero, también, ocasionalmente, los vecinos, los guardias urbanos, los compañeros de juegos...); las fuentes del conocimiento son casi incontables (las escuelas, las bibliotecas, los museos... pero también los escaparates y las vallas publicitarias); las experiencias y las relaciones posibles son indefinidamente diversas y renovables.

educativa<sup>10</sup>; y generan la necesidad de planteamientos educativos globales e integrales que mantengan la escuela como centro del sistema, y planteen las cuestiones relativas a la relación y articulación entre escuela y mercado de trabajo local<sup>11</sup>. Con la «universalización» del modelo de ciudad educativa —la ciudad definida como una comunidad educativa<sup>12</sup>— se pretende, incluso, que las instituciones locales garanticen que el territorio se convierta en una gran escuela, con el objetivo de contribuir, retóricamente, a hacer que los procesos formativos se adecuen a las complejas y difíciles exigencias de nuestro tiempo global. Un tiempo caracterizado más por la unidad del mercado que por la igualdad y justicia social<sup>13</sup>, y en el que está en juego la continuidad de la escuela pública.

De hecho, en el modelo de ciudad educativa, se encubre la privatización de la enseñanza y se consolida el modelo dual, en el que el sector privado ha conseguido que los cambios políticos respeten sus intereses fundamentales, esto es, la subvención, la libertad de enseñanza y el ideario. Se logra, de este modo, que, por un lado, las escuelas se conviertan en servicios, en unidades de pro-

ducción que tienen que competir para obtener su cuota de mercado y, por otro, que los padres se conviertan en clientes y consumidores que eligen un producto; ejemplo éste de la mercantilización de los bienes culturales o, en otras palabras, de la hegemonía de la sociedad reducida al mercado.

Las transformaciones en el modelo de acumulación capitalista, la crisis de la regulación keynesiana, los procesos de globalización y regionalización económica, el impacto de los procesos de reestructuración productiva y cambio tecnológico producen efectos perversos desde el punto de vista de la cohesión social en la medida en que constituyen una «periferia precaria» y producen la «desestabilización de los estables»<sup>14</sup>; lo que origina una dinámica que se ha convertido en un reto a la legitimidad del orden social en su conjunto y, por lo tanto, cuestiona su reproducción. De aquí que la función ideológica de incluir la pedagogía en las relaciones sociales<sup>15</sup> adquiera todo su sentido en un contexto en que la cuestión social más apremiante tiene que ver con la vulnerabilidad de la población en lo referente a sus posibilidades de acceder al empleo<sup>16</sup>, impuesta por un mer-

---

(10) Como entorno, contexto o contenedor de instituciones y acontecimientos educativos («educarse en la ciudad»); como agente, instrumento y emisor de educación («aprender de la ciudad»), y como objeto o contenido de aprendizaje («aprended la ciudad»). Por otra parte, este concepto lleva al límite de su propia lógica el antiguo concepto de educación permanente acuñado ya en el lejano Informe Faure (1972). Véanse los documentos del Ayuntamiento de Barcelona —*La ciutat educadora* (1992), *Per una ciutat compromesa amb l'educació* (1999)— y los números monográficos de Cuadernos de Pedagogía de 1998 y 1999.

(11) Las ciudades son universos sociales estructurados y estructurantes de nuestra vida, universos en los que las relaciones de dominación permanecen opacas y mediatizadas por mecanismos subjetivos e institucionales, como el mercado «autoregulado», el aparato jurídico o el sistema escolar.

(12) Como señaló Lerena (1987), cuando se habla de comunidad educativa lo que se quiere decir es «relaciones sociales», «capital social», un refuerzo de la diferencia y de la cohesión de clase, aunque, obviamente, esto no queda nada explicitado. Varela (1998) analiza en su obra cómo las imágenes opuestas de lo público y lo privado han calado en la sociedad, de forma especial en las últimas décadas de auge neoliberal.

(13) Así, frente a la «masificación» de la enseñanza las estrategias familiares se han opuesto al debilitamiento de los atributos escolares distintivos, con lo que se han reforzado los mecanismos que favorecen la jerarquía, la privatización y la competitividad, lo que choca con una concepción de la educación como un servicio público compensador de las desigualdades.

(14) Véase Castel (1997).

(15) Ejemplarizado en el ideario de la tercera vía. Véase Giddens (1999, 2000).

(16) Condición que lleva, en último extremo, a tener un lugar en la sociedad o carecer de él, a existir socialmente o a carecer de existencia social. Véanse Prieto (1999), Castel (1997), Bilbao (1996) y Topalov (1994).

cado cada vez más poderoso, y una sociedad en la que las instituciones tienen un papel cada vez menos relevante, y que es más vulnerable frente a los sucesivos intentos de recortar los derechos sociales y someterla a una disciplina.

## EMPLEABILIDAD Y FORMACIÓN

En este marco de agudización de los problemas de empleo, la reducción del desempleo de los jóvenes mediante la mejora de la empleabilidad<sup>17</sup> ha ocupado el primer lugar de los principios del Tratado de Ámsterdam. Al respecto, la Cumbre Extraordinaria de Empleo de Luxemburgo (1997) pone en marcha la estrategia europea para el empleo definida en Ámsterdam y la estructura en torno a los siguientes cuatro principios de actuación:

- El principio de empleabilidad, que supone la necesidad de introducir mejoras en la capacidad de inserción profesional;
- el principio de desarrollo del espíritu de empresa, que conlleva estimular el empleo autónomo, reduciendo la burocracia e indicando las nuevas fuentes de empleo;
- el principio de adaptabilidad, que implica fomentar la capacidad de adaptación de los trabajadores y las empresas a los cambios en el mercado laboral y
- el principio de igualdad de oportunidades, que conlleva facilitar la

entrada de más mujeres en el mercado de trabajo y la igualdad de trato en dicho mercado.

Las estrategias de movilización de los jóvenes para hacer frente a su exclusión del mercado de trabajo se activan como consecuencia de sus dificultades para acceder al empleo, y favorecen la legitimación de las desigualdades entre los jóvenes ya que –según Martín Criado (1999, p. 41)– sus efectos son la «jerarquización –distinguen entre formados y no formados– y la individualización –el paro es cuestión de déficits personales: los problemas sociales son problemas individuales». Sin embargo, hay que puntualizar que las categorías de poco cualificado y fracasado escolar surgen, paradójicamente, no de un déficit del sistema de formación o del sujeto, sino de la extensión y prolongación de esa formación. Se explica, así, que se haya vuelto la atención a las relaciones que mantiene la escuela con el entorno económico, puesto que, además, –como han señalado Dubet y Martuccelli (1998)– la masificación escolar ha debilitado las barreras entre la escuela y su entorno a causa de la exigencia de utilidad social de los diplomas. De hecho, la existencia de una fuerte correlación entre origen social y nivel de estudios<sup>18</sup> pone de manifiesto las relaciones de poder y dependencia que se objetivan en títulos socialmente valorizados y puestos socialmente definidos<sup>19</sup>. En esta línea, a tenor de que las oportunidades y posibilidades de integrarse en el mercado de trabajo guardan relación con la formación adquirida,

---

(17) Serrano Pascual (2000) señala que ese término sirve para identificar los tres contextos de uso bajo los que aparece en las líneas directrices para el empleo: la adecuación (los problemas de inserción de los jóvenes se deberían a un desajuste entre las competencias técnicas y generales y las necesidades del sistema productivo), la prevención (las dificultades de inserción se explicarían por la falta de información, las inadecuadas estrategias de búsqueda de trabajo), las falsas expectativas (que bloquearían al joven en su transición al mercado de trabajo) y la activación de las orientaciones dirigidas a los jóvenes (que tiene su origen en la falta de competencias morales de estos).

(18) Véanse al respecto Bourdieu y Passeron (1967, 1977), Forquin (1985), Lerena (1986), Martín Criado (1998) y Brunet (2001).

(19) Sobre el aumento progresivo de la dimensión estratégica y la subordinación de todos los otros aspectos de la experiencia escolar a esta única preocupación véase Dubet y Martuccelli (1998).

presentamos en este artículo la información recogida en una investigación sobre la relación entre actividad laboral y las trayectorias educativas.

En la investigación que sustenta este artículo, se escogieron, para contrastarlos empíricamente, datos de dos colectivos de jóvenes que habían seguido trayectorias educativas dispares. Esta ha sido la variable definitoria, ya que el capital escolar será, en un sentido o en otro, y pese a la existencia de otras variables, el principal condicionante de su proceso de inserción laboral y, por tanto, de la construcción de su identidad social como adultos. Este proceso determina –en función de la estructura y volumen de capital de cada sujeto– su posición en la estructura social y, en consecuencia, un tipo diferente de relación con el trabajo, aunque –independientemente de lo cualificado que esté– no escape al objetivo empresarial de segmentar y reducir el poder negociador de los trabajadores o su capacidad para controlar sus condiciones laborales<sup>20</sup>.

Nuestro análisis se ha centrado en dos<sup>21</sup> colectivos de jóvenes: una muestra de licenciados de la Facultad de Económicas y Empresariales<sup>22</sup> de la Universitat Rovira i Virgili –representativa de aquellos jóvenes que han desarrollado una trayectoria educativa larga– y otra de jóvenes estudiantes del Instituto Formación y Empresa<sup>23</sup> (IMFE) de Reus –representantes de aquellos que abandonaron prematuramente el sistema educativo.

El colectivo en que se centra el análisis que se expone en este artículo y que sustenta sus conclusiones es el de jóvenes que están realizando cursos de formación ocupacional y de garantía social en el Instituto Municipal de Formación y Empresa de Reus (IMFE). Sin embargo, se hace también referencia al otro colectivo estudiado, el de titulados superiores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, porque es esta dimensión comparativa la que ilustra mejor las características específicas y, por tanto, diferenciadas de cada grupo.

---

(20) Véanse Wood (1999) y Tripier (1995).

(21) En relación a la metodología utilizada, hay que apuntar que la información se ha recogido a través de dos instrumentos: encuestas y grupos de discusión. Por un lado, los datos relativos a los titulados superiores se recogieron a través de una encuesta por correo, ya que las características formativas de éstos (su nivel de estudios) garantizaban el éxito de la encuesta. Sin embargo, la encuesta realizada entre los estudiantes del IMFE fue presencial, dado que precisamente el bajo nivel de estudios de este colectivo no aseguraba que, si se hubiera recogido a través de otras modalidades de encuesta, la información fuese exacta. En el caso del primer colectivo, se recogieron 250 cuestionarios (de un total de 400 antiguos alumnos ya titulados). De los estudiantes del IMFE se recogieron 180 cuestionarios, de un total de 250 jóvenes de entre 16 y 24 años que realizan cursos de formación para estudiantes con perfiles educativos bajos. Además de los resultados de las encuestas, se realizaron diversos grupos de discusión para captar el discurso que los propios jóvenes construyen de su realidad. Entre los jóvenes titulados se realizaron ocho grupos de discusión y seis entre los jóvenes del IFE.

(22) La selección de los estudiantes de esta facultad como representativos de los titulados superiores se debe al hecho de que ésta está ubicada en el municipio de Reus y el territorio es el criterio delimitador del objeto de estudio.

(23) El Instituto Municipal de Formación y Empresa «Mas Carandell» empezó a funcionar en 1988 como escuela taller. En la actualidad, se define como un instrumento de promoción y desarrollo local, que enmarca sus actividades en la formación permanente y el apoyo a la ocupación (Memoria 1988-99). Durante 1998 realizó una oferta pública de 134 cursos (que representaban 16.768 horas de formación), y por sus instalaciones pasaron un total de 3.168 personas. Además, los técnicos del IMFE dieron charlas de orientación académica en sus respectivos centros educativos a un total de 2.905 beneficiarios. El IMFE ha sido la institución elegida para centrar el análisis en esta investigación porque es la única institución pública con voluntad de ofertar y gestionar formación fuera del sistema educativo reglado en el municipio de Reus. Para más información, véase Romano (1997).

## EL COMIENZO DE LA VIDA LABORAL

El colectivo de estudiantes del IMFE es una muestra representativa de aquellos jóvenes que, por diferentes motivos, tienen una relación más corta con el sistema educativo<sup>24</sup>. Este recorrido educativo más corto marca su incorporación al mercado de trabajo; y lo hace de diferentes maneras. Antes de analizar las características de su inserción laboral, presentamos algunos datos familiares que nos permiten entenderlas mejor.

La mayoría de estos jóvenes proceden de familias que participan de la estructura profesional como asalariados de nivel bajo –conserjes, subalternos, peones u obreros sin cualificar (41,2%)– y, en menor cantidad, de nivel medio –obreros cualificados, técnicos medios, agentes comerciales o capataces (31,6%). El resto de los jóvenes procede de familias en las que el padre es asalariado de nivel alto (4,4%) o bien trabaja por su cuenta (17,6%). La presencia de estas categorías entre el grupo de jóvenes licenciados es distinta: los asalariados de nivel bajo representan el 22,8% y los asalariados de nivel medio el 25,6%. El resto –asalariados de nivel alto, empresarios, autónomos y profesionales independientes– representa el 45,1% porcentaje realmente alejado del 22% que se da entre los jóvenes con abandono escolar prematuro.

La variable nivel de estudios nos permite dibujar con más detalle la realidad familiar de estos jóvenes. El 18,4% de los padres

de los jóvenes del IMFE no tiene estudios y otro 50% sólo estudios primarios. En el caso de las madres, los porcentajes se incrementan de forma considerable: el 21,9% no tiene estudios y el 57% sólo estudios primarios. Sólo el 3,6% de los padres y en el 2,6% de las madres tiene estudios universitarios<sup>25</sup>. Sin embargo, la distribución de la variable nivel de estudios es diferente entre los padres de los jóvenes con estudios superiores: en la mayoría de los casos los padres poseen estudios primarios<sup>26</sup> (en concreto, el 63,3%) y, además, otro 15,3% y 13,5%, ha cursado, respectivamente, estudios secundarios y universitarios. Hay que destacar que el perfil académico de este colectivo (los padres y las madres de los titulados de la facultad) no es representativo del de la población<sup>27</sup> de Reus, ya que aquí, la población con estudios universitarios se sitúa alrededor del 7%.

De hecho, lo que diferencia a los jóvenes del IMFE de los jóvenes licenciados es, precisamente, el lugar –central o no– que ocupan los estudios en su sistema de valores. Entre los licenciados y diplomados los estudios adquieren un valor central de ascenso profesional: su mejora profesional pasa por los estudios. Esto es un claro indicador del lugar central que ocupa la «meritocracia» en la estrategia de estos sujetos. Respecto al itinerario escolar de los jóvenes sin titulación superior, la mayoría de estos comparte una serie de actitudes caracterizadas por la desmitificación de la relación entre estudios y trabajo<sup>28</sup>. Uno de los jóve-

(24) La mayoría tienen una trayectoria escolar de fracaso, es decir, de continuado fracaso.

(25) En el caso de las madres, la totalidad de los estudios universitarios son de grado medio.

(26) Además, sólo el 4,7% del total de padres no tiene ningún tipo de estudios.

(27) Véase IMFE (1999).

(28) A causa de una relación desafortunada con el sistema escolar, cuestionan todo proyecto de acumulación de capital cultural (escolar). Hay que destacar, sin embargo, que los jóvenes titulados consideran que no sería necesario ningún título universitario para realizar las tareas asociadas a su puesto de trabajo, aunque tampoco encuentran grandes diferencias entre los requerimientos de los puestos de trabajo y su propia formación. De hecho, el estudio es un medio para alcanzar un trabajo, y el trabajo es el medio para alcanzar otros fines externos al trabajo; por lo que, como trabajadores, tratan de maximizar sus ganancias económicas. La implicación en el trabajo es calculada, y se da una neta distinción entre vida laboral y vida personal. No se observa que el trabajo sea un servicio a la organización a cambio de carrera, ingresos crecientes y seguridad en el empleo, y, en ningún caso, la implicación en el trabajo es de naturaleza moral, es decir, de identificación con la empresa.

nes entrevistados nos dijo: «Sí que cuenta mucho (el nivel de estudios)... aunque, yo que sé, puedes ser ingeniero de lo que quieras y a lo mejor el primer día que trabaja durante x tiempo, puedes hacer lo mismo que uno que sólo tiene el graduado». Otro joven comentó: «(...) Es que yo pienso que no cuentan los estudios, sino tener estudios en el puesto de trabajo. No solamente son los estudios, es que como no tengas maña...».

Por otro lado, mayoritariamente, las actitudes de estos jóvenes también pasan por no asumir/aceptar que el sistema educativo tenga un papel fundamental en sus vidas. Uno de los entrevistados apuntó: «Yo no valgo para estudiar, a mí me gusta trabajar y trabajar; me dicen: "ya verás que cuesta"; pero a mí me da igual. Yo lo que sea, pero estudiar no... yo prefiero trabajar».

Según una de las jóvenes: «(...) Mucha gente que está estudiando, cuando deja de estudiar... ahora a trabajar, y tienen miedo, o sea, no saben qué hacer aparte de estudiar. ¿Sabes lo que quiero decir? Y es que piensan que tienen que seguir estudiando y van a la universidad porque sus padres o la gente de alrededor lo hace también. No lo hacen por ellos mismos. Entonces, no sé, que no estés en la universidad no significa que se acabe el mundo tampoco; no, porque hay mucho (...)».

Básicamente, estas actitudes se desarrollan paralelamente a una escasa «vocación» por la escuela y a un creciente desinterés por las clases, desinterés que acaba conduciendo al abandono del sistema educativo reglado. El abandono prematuro es resultado —como es el caso de este colectivo de jóvenes— de trayectorias diversas. Las encuestas nos permiten diferenciar tres:

- En primer lugar, trayectorias marcadas por la dificultad para seguir el ritmo propio de cada nivel escolar. Estos jóvenes intentan suplir con esfuerzo y dedicación esta dificultad,

que impide que tengan un adecuado rendimiento escolar. Ésta es una estrategia que únicamente funciona cuando el sistema educativo permite compensar la situación, es decir, cuando el grado de atención y preocupación de los docentes lo hace posible, aunque —debido a las propias condiciones del trabajo de éstos y las características del sistema escolar (masificación de las aulas, carga lectiva de los docentes, etc.)—, la solución no siempre es viable. Una de las jóvenes entrevistadas afirmó: «Lo único que tengo yo es el graduado. Lo acabé, justa, pero lo acabé. No, ¡hombre!, me costaba mucho a mí estudiar, pero me gustaba, lo que pasa es que los profesores sabían que me gustaba, pero que no llegaba yo al ritmo (...), entonces, me dijeron: pues nosotros te ayudamos a que te lo saques. Me lo saqué, el graduado, en el mes de septiembre. Luego me fui a hacer la ESO. Los profesores no te ayudaban, con un 4,8 y con las libretas y todo me suspendían, y no, no valoraban nada. Las asistencias de clase yo las justificaba. Y yo decidí, en el tercer trimestre de primero de ESO, darme de baja. Bueno, me faltaba un mes y medio, pero me ponía muy nerviosa con los exámenes, lo paso muy mal, y para pasarlo mal y no sacar nada en claro...».

- En segundo lugar, trayectorias que rechazan la primacía/centralidad de los estudios como factores que configuran trayectorias personales. «(...) Para ser feliz no necesitas un título universitario ni nada, es lo que le digo a mi padre, ¿no? Pero yo soy feliz como estoy aquí, lo que estoy haciendo ahora es lo que me gusta. O sea, culpa de los amigos no puede ser, en fin, eres tú la que no has



querido estudiar ni nada (...).<sup>29</sup>. Estas trayectorias están marcadas, en buena parte, por el presente, por la no prioridad de proyectos futuros: lo más importante es disfrutar ahora de lo que se tiene. De aquí que las obligaciones escolares, que sólo conllevarían beneficios en el futuro, sean pospuestas en beneficio del presente. «Yo... después del «cole», venía a buscarme mi novio y... venía con el coche y nos íbamos por ahí. Luego llegaba a casa y hacía los deberes. A veces me ayudaba a estudiar».

- En tercer lugar, trayectorias marcadas por los conflictos con profesores o por la no aceptación de estos. «Confrontamientos con los profesores sí que se tienen. Yo, por ejemplo, casi siempre era delegada; entonces, qué pasa, que con algunos profesores que te insultan, no sé, te están insultando y tampoco te vas a quedar parada, no voy a dejar que me sigan insultando.»  
«Eso de ir cada día a clase era un «palo». No; a ver, yo, normalmente, iba siempre, lo que pasa es que... excepto un profesor, que cuando llegué a la primera clase, el primer día, a la presentación, lo vi tan tonto, que dije: «yo, con este ya no vengo más». Fui a la primera clase y a la última.»  
«Pero con los profesores..., que enseñen y que enseñen bien, que no estén allí «na» más «pa» copiar y punto, porque allí llegaban, se sentaban en la silla: «Página diez: leer el texto y hacer los ejercicios»».

«Pues yo nunca me he llevado bien con los profesores. A mí me gustaba estudiar, pero lo que pasa es que... no es que me tuvieran manía, es que me tenían «clasificá» por mi hermano (...).».

Independientemente de la calidad de la enseñanza, si falta el aliciente de un profesorado que se proponga motivarlos, lo que domina es la ley del mínimo esfuerzo.

Estas trayectorias no centradas en el sistema educativo tienen un punto final —que es, al mismo tiempo, el inicio de otra etapa—: la salida de la escuela, ya sea en primaria o en secundaria. Estos jóvenes abandonan prematuramente el sistema educativo, como muestra claramente el hecho de que, del total de encuestados, sólo el 85,1% haya aprobado EGB. De este porcentaje sólo el 31,6% ha continuado estudios secundarios en la rama de FP y el nivel máximo<sup>30</sup> alcanzado por la mayoría es FPI (el 26,3% del total de los encuestados la ha aprobado y el 5,3% no<sup>31</sup>). Esta situación de salida del sistema educativo es una constante en todas las entrevistas realizadas a este grupo de jóvenes. Un joven de 18 años nos dijo: «Tengo el certificado. Octavo no me lo he sacado, me quedan dos asignaturas». Otro de 23 años afirmó: «En los estudios no he hecho nada bueno. Llegué hasta séptimo y en séptimo me di de baja porque me gustaba más el dinero». Una joven de 23 años comentó: «Acabado no tengo nada. Fui al instituto y lo dejé. Me puse a trabajar».

Si analizamos las razones que les hicieron abandonar los estudios, el 68,9% de las respuestas dadas tienen que ver con el distanciamiento de los jóvenes de la escuela, en la medida que, o bien sus resultados

(29) Se expresa así una determinada situación, presente en la actualidad, y que es fruto de la responsabilidad exclusivamente individual.

(30) La presencia de otros estudios entre este colectivo es muy reducida: el 0,9% aprobó FPII y un 9% tiene estudios superiores, repartidos a partes iguales entre BUP, COU y Universidad.

(31) El resto, hasta el 100%, no cursa FP (65%) o no contesta (3,4%).

escolares eran negativos o bien no les gustaba estudiar. Estas respuestas confirman que los estudios reglados no eran una prioridad para los jóvenes de este colectivo. Otro grupo importante de razones, porcentualmente mucho menor si lo comparamos con el anterior, son las relacionadas con el trabajo: el 32% encontraron trabajo, ya fuera porque querían ganar dinero o porque la familia lo necesitaba<sup>32</sup>.

Durante la época de estudiantes, el 20,2% de estos jóvenes compaginaron estudios y ocupación laboral<sup>33</sup>, sin que puedan apreciarse diferencias destacables entre ambos sexos<sup>34</sup>. Esta cifra puede parecer reducida pero, de hecho, es muy elevada si se tiene en cuenta que la mayoría de estos jóvenes ha salido del sistema educativo después de la EGB y, por tanto, su etapa como estudiantes ha estado limitada al período en que la enseñanza es obligatoria.

Los jóvenes que salieron prematuramente del sistema educativo manifiestan cierta confianza en los cursos de formación, y consideran que pueden facilitar su inserción laboral; de hecho, el 84,2% de los encuestados cree que los estudios les servirán para encontrar un trabajo mejor y entienden los cursos de formación ocupacional que realizan como un proceso de transición que les permitirá mejorar sus

expectativas de trabajo, profundizar en el conocimiento de alguna cosa, no estar parados, y estar entretenidos. Una chica de 16 años, con la EGB aprobada, pero que abandonó la ESO, apuntó: «Como tampoco podía trabajar en ningún lado, pues me dijeron: haz un curso por la mañana y luego otro por la tarde. Yo quería estar todo el día entretenida. Y por la mañana trabajo, bueno, o estudio, y luego trabajo. Pero como no encontré trabajo, pues dije: da igual, por la mañana estudio una cosa y por la tarde otra. Estoy hasta el cuello, pero lo voy haciendo».

Desde esta perspectiva, se puede entender mejor el hecho de que este colectivo no haya realizado de manera masiva cursos de formación. De media, los jóvenes encuestados han realizado 1,73 cursos de formación (ya sean ofertados por instituciones públicas o privadas). El 33,3% de los encuestados ha realizado un curso de formación, otro 37,7% ha asistido a dos y un 11,4% ha realizado tres. Finalmente, un 7,1% han asistido a 4 cursos o más desde que abandonó el sistema educativo. Y es que sus proyectos personales no se centran en la inversión en formación, ya que estos jóvenes consideran más importante la inserción laboral en valor absoluto e independientemente de las condiciones de ésta<sup>35</sup>. Una de las entrevistadas dijo: «Hombre, no

---

(32) Como afirma Martín Criado (1998, pp. 210-211) desde la perspectiva de la división obrera de clases de edad: la dependencia económica a su edad es una deuda con los padres y no permite acceder a los bienes de consumo propios de la condición de joven.

(33) De este 20,2% de jóvenes que trabajaban mientras estudiaban, una parte importante (el 22,8%) compaginaban el trabajo y los estudios con otra ocupación (camarero/a, limpiador/a o dependiente/a mayoritariamente), es decir, una quinta parte de estos jóvenes realizaban, como mínimo, dos trabajos remunerados además de los estudios.

(34) La mayoría de estos trabajos remunerados que los jóvenes compaginaban con los estudios, corresponden al sector servicios –sobre todo restauración (el 36,4%) y comercio (el 13,4%). Otro grupo numeroso es el de aquellos que hacían trabajos agrícolas (el 16,8%).

(35) Los proyectos personales se configuran en una atmósfera de autoritarismo, bajo la que se impone su participación en los programas de inserción al trabajo. De hecho, el trabajo queda transformado en el deber civil de formarse. Así, los dispositivos de formación ocupacional tienden a favorecer una adhesión incondicional de los jóvenes al *ethos* dominante del trabajo (motivación, esfuerzo, disciplina), y una valorización de éste como fin último e irrevocable. Tal como señala Serrano Pascual (2000, p. 145), «la transmisión de una representación social acerca del trabajo, reforzada por los *mass media*, que insisten sobre la potencial amenaza que supone al orden social el paro prolongado y continuo de los jóvenes, ha hecho que las medidas de inserción profesional aparezcan como una necesidad a la que el joven no puede escaparse».

es eso de toda la vida haciendo cursillos; no, yo creo, que si ahora acabo este curso, y encuentro un trabajo que me guste y esté bien, yo creo que ya tengo bastante.

Esta creencia en la formación es para ellos un punto de partida y no de llegada; ya que consideran que la formación no garantiza nada, sino que es «una base», «es estar un poco más preparada». Su proyecto laboral no pasa por alcanzar un nivel formativo máximo, sino el nivel (varía según los casos) que, a su juicio, les pueda facilitar encontrar un trabajo: cualquier trabajo.

Sin embargo, los jóvenes titulados superiores ponen su confianza en la titulación para garantizar, además de la inserción, la promoción. Una joven titulada explicó: «(...) la carrera sí que me servirá para promocionarme, porque más adelante supongo que, con un poco de suerte, podré acceder a una plaza de nivel técnico, o sea, de Diplomado en Empresariales, que si no me la hubiera sacado haría el mismo trabajo, pero no podría acceder. Por eso, yo estoy muy contenta de haber hecho los estudios, de hecho, ahora estoy cursando la licenciatura y la sigo, aunque las asignaturas se imparten por la mañana y yo no puedo ir. Bueno, se tiene que decir que es un poco "palo", pero bueno. Yo veo que me servirá y que hay futuro estudiando, y pienso que es muy útil el hecho de estudiar».

La percepción subjetiva que tienen los titulados acerca de la relación entre los

estudios realizados y el trabajo es positiva: el 63,7% de los titulados considera que los estudios que realizaron les ha permitido encontrar trabajo más fácilmente, frente al 1,6% que opina que eso no ha tenido nada que ver<sup>36</sup>. Esta actitud positiva ante los estudios por parte de los titulados se manifiesta también en la voluntad de continuar estudiando<sup>37</sup>. Así, el 63,2% considera que continuará estudiando, mientras que el 16,6% opina lo contrario. Un segundo aspecto que reafirma esta visión positiva de los estudios, es que la mayoría de titulados que trabaja, ha realizado, además, tras acabar la carrera, cursos de complemento de la formación adquirida, y opina que estos cursos son de gran utilidad<sup>38</sup>.

Entre los jóvenes con menos estudios, se constata que hay muy pocos proyectos claros, construidos, definidos, de vida laboral. Más de la mitad de estos jóvenes (58,8%) realiza cursos de formación sin ver una relación directa entre estos y la posibilidad de encontrar un trabajo. Y es que, cuando se les pregunta por sus razones para asistir<sup>39</sup> a programas de formación, responden que les gustan las materias (28,1%), no tienen nada mejor que hacer (10,5%) o quieren continuar inscritos en el paro (8,8%). Puede decirse que, en la mayoría de los casos, elaboran sus proyectos «en negativo», es decir, vinculados a las tareas, asignaturas o ámbitos en los que no les ha ido «demasiado» mal, donde no han fracasado con anterioridad.

---

(36) Es destacable también que el 32,1% de los encuestados considere, sin embargo, que ha tenido poco que ver.

(37) De modo que las dificultades crecientes de las generaciones más jóvenes a la hora de integrarse en el mercado laboral han favorecido un fenómeno de desplazamiento de los trabajadores con niveles educativos más bajos, por parte de los más cualificados, de aquellos puestos de trabajo que tradicionalmente constituían la entrada de los primeros en el mercado laboral.

(38) Así, el 77,6% de los titulados ha realizado cursos de idiomas y/o de informática y el 89,8% de los asistentes considera que les han sido de «mucha» utilidad; el 52,8% realizó cursos de aprendizaje en la misma empresa, valorados positivamente por el 88,5% de los asistentes; y, para acabar, el 20,2% realizó algún curso de postgrado, que fue muy valorado por el 82,6% de los asistentes.

(39) Las mujeres presentan un peso porcentual más pequeño (3,9%) que los hombres (18,4%) entre aquellos que argumentan la asistencia a programas de formación para poder continuar inscrito al paro. Por el contrario, las mujeres constituyen un porcentaje superior (50%) a los hombres (23,7%) entre los que argumentan que los cursos mejoran las expectativas de trabajo.

Entre los jóvenes titulados sí hay expectativas y proyectos, aunque, después, la realidad no se ajusta exactamente a ellos: «(...) tu tienes unas expectativas creadas sobre un tipo de trabajo. Cuando estás aquí, en la universidad, empiezas a pensar seguramente en una empresa grande o multinacional, o estaré en un despacho, o tendré este cargo, cobraré tanto... y te encuentras que, cuando acabas la carrera, a lo mejor estás medio año sin encontrar trabajo o que, cuando lo encuentras, sea inmediatamente o no, no cobras lo que pensabas. Seguramente el trabajo es de contable y es que yo... contable..., estoy trabajando en un banco, pero te parece que es un trabajo de..., como aquel que dice, «¡puñetas!», de currante, de minero... Y acabas trabajando horas y horas, y tu lo que pensabas es lo que siempre habías oído en casa, es decir "que estudies, que tengas una carrera y, bueno, que llegarías a tener un buen trabajo, con un buen sueldo", y tu esperas tener una proyección que, como mínimo al principio, cuando empiezas a trabajar, no la ves clara».

Esta percepción de la situación puede considerarse como un argumento de que acceder a la posición deseada se vive como una ilusión, «como una manifestación de la dinámica de reconocimiento y desconocimiento de las barreras a la movilidad social que mantiene su proyecto de promoción social y que constituye un esquema central de su estrategia y su discurso» (Martín Criado, 1998, p. 181). En estos jóvenes se observa que la búsqueda de trabajo deja de estar determinada exclusivamente por la orientación vocacional, pues la necesidad de romper la dependencia de la familiar les obliga a aceptar empleos precarios que guardan escasa relación con la formación recibida y en los que la identificación con la tarea es reducida y los sentimientos de provisionalidad muy elevados: «Te tienes que promocionar, no te tienes que quedar

en el lugar en que estás, quiero decir... tienes que hacer un trabajo que te llene, que te guste, que te sea útil, que sea consecuencia de lo que has estudiado, pero claro, eso es un ideal». De esta manera, para los titulados, la situación de precariedad laboral no es crónica, sino que está relacionada con la inestabilidad en la inserción y es consecuencia de un modelo social definido por la economía global, la producción flexible, y los cambios en la estructura ocupacional y en la organización del trabajo.

Sin embargo, para los jóvenes que realizan cursos de formación ocupacional y de garantía social, que disponen de trayectorias escolares cortas, con entradas circunstanciales en el mercado laboral, la inestabilidad laboral supone una pérdida paulatina de aptitudes y actitudes para la inserción laboral regular. Dicha inserción requeriría el diseño de programas específicos y prolongados que produjeran cambios significativos en la trayectoria de estos jóvenes. Tal y como manifiesta la directora del IMFE, hay un problema de diagnóstico en el análisis que se hace del mercado laboral desde la Generalitat: «La mayoría de los programas se financian gracias al Fondo Social Europeo, y este parte de un análisis de las dificultades del mercado de trabajo de hace diez años. Así, te obligan a que dirijas los cursos a colectivos que ahora tienen una problemática diferente a la planteada hace diez años... La rigidez está, por tanto, en el propio planteamiento, que incide en el primer acceso al mercado de trabajo, cuando en el mercado laboral ya no existe el problema del primer acceso, sino que el problema está en la continuidad, en la precariedad y en la falta de creación de ocupación».

No nos encontramos delante de personas que estén en situaciones de bloqueo en la inserción, ni que formen parte de una fracción de «la exclusión social». De hecho, el 79,8% de los padres y el 54,4% de las madres están ocupados, y solamente el

3,5% de los padres<sup>40</sup> está en paro<sup>41</sup>. Sólo una minoría –aunque nada despreciable– abandonó los estudios por necesidades familiares. De hecho, los jóvenes afirman que sus padres optan porque los hijos alarguen el itinerario de estudios y retrasen la incorporación al mercado de trabajo. Al mismo tiempo, sin embargo, los padres respetan, por lo general, las decisiones tomadas: la inversión en educación no se tiene que hacer a cualquier precio. Es una postura que parece reflejar que, si bien creen que con estudios sus hijos lo tendrían más fácil, consideran que las posibilidades de promoción social serán, igualmente, limitadas.

Los jóvenes que abandonan el sistema escolar –o que dejan de estudiar a partir de los 16 años– no presentan problemas de marginación. Se trata de personas que pueden trabajar, pero que no tienen trabajo; De hecho, están presentes en el mercado laboral, pero su capacidad para competir por un trabajo es muy reducida (están poco cualificados, tienen poca experiencia laboral, dificultades familiares especiales, etc.). Estamos hablando de jóvenes que están en conflicto con el sistema educativo, de una realidad que cuestiona el papel del sistema educativo, que –actualmente– tiene la función de estratificar a la población. Es evidente que la formación reglada no puede ser la vía de inserción de estos jóvenes, ya que puede producirse de nuevo el rechazo de la institución escolar. Las personas que acceden a los cursos ocupacionales no quieren estudios reglados, que tienen por objetivo erigir una cultura educativa basada en las potencialidades de los grupos más favorecidos. Precisamente para estos

grupos, la enseñanza obligatoria no tiene, por lo general, un sentido finalista.

## CONCLUSIÓN

En este apartado se discuten los resultados obtenidos y se extraen conclusiones. La más destacable es que lo prioritario para los jóvenes que han participado en este estudio es la inserción laboral, y la formación que adquieren está determinada por este objetivo y sólo por él. Sin embargo, es remarcable que los estudiantes del IMFE sólo estén interesados en recibir la formación mínima necesaria para conseguir la inserción laboral. Entre los licenciados, la formación tiene dos objetivos: por un lado, facilitar la inserción laboral en unas determinadas ocupaciones (cualificadas, con cierta autonomía...) y así huir de las otras (poco cualificadas, con salarios bajos y menos autonomía...); y, por otro, garantizar alguna vía que haga posible la promoción, ya sea dentro o fuera de la empresa en la que se inicie su vida laboral.

Diversos estudios muestran que, en la mayoría de los casos, la formación –entendida como adquisición de cualidades con el fin de realizar un trabajo concreto– se adquiere en el mismo lugar de trabajo, cosa que muestra una falta de previsión respecto a los requerimientos formativos. Para estos jóvenes, que no continúan en el sistema escolar y cuyo interés se concentra en trabajar, se debería, pues, potenciar la formación en el lugar de trabajo como vía no de «domesticación» de los que no tienen ningún interés en la formación reglada<sup>42</sup>, sino de integración en un contexto produc-

---

(40) El 8,8% de los padres está jubilado y el 4,4% difunto. La respuesta del resto, hasta, el 100% es NS/NC (35,5%).

(41) Entre el colectivo de madres la cifra de paradas es mucho más elevada (el 36,8%), ya que pertenece al grupo de edad (más de 40 años) que concentra los mayores índices de paro femenino.

(42) Los jóvenes con trayectorias escolares cortas y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo secundario, y con trayectorias laborales dentro de la economía sumergida tienden a vivir esta experiencia de dos formas: el victimismo social (reclusión y aislamiento social); y la acomodación y tensión social (que provoca agresividad cultural y subcultural marginal).

tivo. Esta es una propuesta que ya existe en la mayoría de países europeos, donde las empresas invierten directamente en formación e, incluso, incluyen dicha inversión en sus presupuestos. En nuestro contexto productivo, el concepto formación se entiende como un gasto, y las empresas reclaman que el sistema educativo formal y no formal les solucione el problema. De todas formas, para las pequeñas empresas<sup>43</sup> que configuran el tejido empresarial de Reus y su comarca, es importante la creación de redes de apoyo y conexión entre empresas, de estructuras que sirvan de apoyo a las empresas que –por sus características– no tienen recursos propios. De igual modo, es necesario realizar convenios entre las instituciones locales, los ayuntamientos, y las asociaciones empresariales y sindicales, para impulsar de manera participativa el desarrollo local. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de articular la intervención pública alrededor de la inserción laboral, especialmente en función de las pequeñas empresas. No obstante, hay que cuestionar la modalidad de aproximación sucesiva como vía de inserción, ya que el rasgo más característico de la forma final de inserción laboral es la precariedad.

En cualquier caso, a pesar de ello, la vía de formación ocupacional que tiene establecida, de manera específica, la Generalitat de Catalunya, y que se caracteriza por la descentralización de la oferta a través de centros colaboradores privados, representa una gran desventaja para el colectivo analizado, ya que introduce la lógica de la maximización del beneficio. La prioridad de este criterio en la oferta de formación supone que los centros ofrezcan, a cualquier «precio», aquellos cursos que tienen mayor garantía de éxito de inserción; Independientemente de las condiciones de trabajo ofrecidas por el contratante, se concede prioridad a aquellos cursos que gene-

ran menos costes de infraestructura, o bien a aquellos en los que los alumnos ya están seleccionados por las empresas que van a contratarlos una vez finalizados los cursos.

El efecto perverso del sistema es que acaban siendo formados los ya formados o mejor situados en el mercado de trabajo, mientras que los jóvenes con deficiencias formativas y que corren el riesgo de quedar excluidos del mundo laboral no pueden ni acceder a este tipo de formación, con la consiguiente aparición de procesos de desafección social. Beck (2000) se refiere a estos procesos como situaciones de riesgo social, y considera que nos abocan a la «brasileñización» de Occidente. La alternativa es una nueva sociedad política articulada de acuerdo con el modelo de trabajo cívico, es decir, un modelo que considere que el proceso de socialización no está concluso mientras no se haya producido una socialización laboral.

## BIBLIOGRAFÍA

- AJUNTAMENT DE BARCELONA: *La ciutat educadora*. Barcelona, 1992.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA: *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Barcelona, 1999.
- BECK, U.: *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós, 2000.
- BILBAO, A.: «La racionalidad económica y la secularización», en *Reis*, 74 (1996), pp. 225-243.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor, 1967.
- *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.
- BOURDIEU, P.: *La miseria del mundo*. Madrid, AKAL, 1999.

(43) El 57,2% de los jóvenes con trabajo tiene su empleo en una empresa de menos de 25 trabajadores.

- BRUNET, I.; BELZUNEGUI, A.: *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, Ariel, 2001.
- BRUNET, I. (dir.): *Joves i transició al mercat laboral*. Barcelona, Pòrtic, 2001.
- CASTEL, R.: *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona, Paidós, 1997.
- CHARLOT, B.: *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin, 1992.
- *Ciudad y educación*. Col. Cuadernos de Pedagogía, marzo, número monográfico, Barcelona, 1999.
- *Ciudades educadoras*. Col. Cuadernos de Pedagogía, octubre, número monográfico, Barcelona, 1998.
- COMISIÓN EUROPEA: *Libro Blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo*. Bruselas, 1993.
- *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, 1995.
- *El empleo en Europa-empleo para todos. Todos por el empleo: transformar las directrices de acción*. Bruselas, 1998.
- *El Tratado de Amsterdam: instrucciones de uso*. Bruselas, 1999.
- *Directrices para el empleo 1999*. Bruselas, 1999.
- *Propuesta de Directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros en el año 2000*. Bruselas, 2000.
- DEROUET, J. L.: «Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouveau objet scientifique», en *Revue Française de Pédagogie*, 75 (1997), pp. 86-108.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Pensar la ciutat desde l'educació*. Barcelona, 1999.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO, RELACIONES LABORALES Y ASUNTOS SOCIALES DE LA COMISIÓN EUROPEA: *La estrategia europea para el empleo. Empleo y asuntos sociales, Forum Especial 5 años de política social*. Bruselas, 1999.
- DONZELOT, J.: *L'Etat animateur: essai sur la politique de la ville*. Paris, Criterion, 1994.
- DUBET, F.: *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil, 1994.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D.: *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada, 1998.
- FORQUIN, J. C. «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social», en *Educación y Sociología*, 3 (1985), pp.
- GIDDENS, A.: *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus, 1999.
- *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2000.
- IMFE: *Mas Carandell: El projecte educatiu de ciutat*. Reus, 1999.
- *Mas Carandell: Pacte territorial per l'ocupació de Reus i el Baix Camp*. Reus, 1999.
- *Mas Carandell: Identificació de noves fonts d'ocupació a Reus*. Reus, 1999.
- *Mas Carandell: Estudi del perfil formatiu de la població (Cens de 1996)*. Reus, 1999.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1986.
- «Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Akal, 1986a.
- «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación», en LERENA, C. (ed.): *Educación y Sociología en España. Selección de textos*. Madrid, Akal, 1987.
- MARTÍN CRIADO, E.: *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, ISTMO, 1998.
- «El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución», en CACHÓN, L. (ed.): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Benicull del Xúquer, Valencia, 7 i Mig, 1999, pp. 15-47.

- PRIETO, C.: «Crisis del empleo: ¿Crisis del orden social?», en MIGUÉLEZ, F.; PRIETO, C. (dir. y coord.): *Las relaciones de empleo en España*. Madrid, Siglo XXI, 1999, pp. 529-548.
- ROMANO, CH.: «Propostes de futur pel desenvolupament de l'Institut de Formació y Empresa de Reus», en *Revista Papers d'educació d'adults*, 27 (1997), pp. 25-47.
- SERRANO PASCUAL, A.: «El concepto de empleabilidad en la estrategia europea de lucha contra el desempleo: una perspectiva crítica», en *Revista de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 21 (2000), pp. 137-149.
- TOPALOV, C.: *Naissance du Chômage, 1880-1910*. Paris, Albin Michel, 1994.
- TRUPIER, P.: *Del trabajo al empleo. Ensayo de sociología de la sociología del trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995.
- VAN ZANTEN, A.: «Les politiques éducatives municipales: un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation», en CHARLOT, B. (coord.): *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin, 1994, pp. 117-149.
- VARELA, J.: «La escuela pública no tiene quién le escriba», en ALVAREZ-URÍA, F. (comp.): *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta, 1998, pp. 83-100.
- WOOD, S.: «The Transformation of work», en WOOD, S. (ed.): *The Transformation of Work? Skill, flexibility and the labour process*. Londres, Unwin Hyman.