

La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral

M^a Eugenia Cardenal de la Nuez
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El deterioro de la calidad de los empleos en el actual escenario de reorganización del capitalismo abre una crisis de futuro para los jóvenes de las sociedades avanzadas. Paradójicamente, las expectativas de promoción social asociadas a la obtención de credenciales, lejos de enfriarse, se renuevan: los títulos se han revalorizado y son vistos como escudos que protegen de los peores empleos. De este modo, se consolida el hecho de que el título es condición necesaria pero no suficiente para acceder a los puestos de trabajo menos degradados, lo que pone en evidencia los límites de la promesa meritocrática, uno de los pilares ideológicos del capitalismo organizado. En este artículo, se exploran estas cuestiones desde una doble perspectiva. En primer lugar, se exponen los procesos que han conducido en España a la precarización del empleo juvenil, especificando las consecuencias de éstos para las trayectorias de inserción laboral de jóvenes con distintos niveles de cualificación. En segundo lugar, se examinan los discursos elaborados por universitarios recién titulados al relatar sus primeras experiencias en el mercado de trabajo. En el relato de sus decisiones, se expresa una importante fe en el sistema de enseñanza como dispositivo de colocación social, que la realidad de los malos empleos obliga a replantearse, aunque esta fe se apaga sólo hasta cierto punto. Por otra parte, la crítica hacia el sistema económico o cualquier otra instancia externa a ellos mismos es casi inexistente: estos jóvenes han hecho suyo el discurso de la empleabilidad, que les hace sentirse responsables tanto de sus éxitos, como de sus fracasos.

Palabras clave: educación, transición al mercado de trabajo, movilidad social, precariedad en el empleo.

Abstract: *The University as a resource for social positioning. Mobility and reproduction in the age of job precariousness*

The decline in the quality of employment in the current scenario of reorganization of capitalism creates a crisis of an uncertain future for young people in advanced societies. Paradoxically, social mobility expectations associated with obtaining academic credentials, far from cooling down, are renewed: degrees have been revalued and are regarded as shields that protect a person from the worst jobs. This consolidates the fact that a degree is a necessary, but insufficient, condition to have access to the less demeaning jobs, which raises questions about the limits of the meritocratic promise, one of the ideological pillars of «organized capitalism». This article explores these issues from two perspectives. Firstly, we describe the processes that have led to the precarious nature of young people's employment in Spain, identifying their consequences for young people with different levels of qualifications regarding the pathways of integration into the labour market. Secondly, we analyse the statements of young university graduates when they talk about their first experiences in the labour market. In their accounts of their decisions, they state they have quite a lot of faith in the education system as a resource for social positioning, that the reality of bad jobs obliges them to reconsider, and that they had only lost faith in the system to a certain degree. However, criticism of the economic system or any other reality which does not affect them is almost non-existent: these young people have internalised the discourse on employability, which makes them feel responsible for their successes as well as their failures.

Key words: education, integration into the labour market, social mobility, job precariousness.

Introducción

Desde la consolidación de la escuela universal como modelo de integración cultural y económica en el capitalismo organizado (Lash y Urry, 1987) de finales de los años cincuenta, el sistema educativo es escenario de la búsqueda de ascenso social por parte de los descendientes de las clases subordinadas. La escuela universal o universalista (Cabrera, 2004), también denominada escuela de masas (Sanchis, E., 1991; Casal, 1996), se consolida, en la segunda posguerra mundial, como un modelo de transición hacia la vida adulta y activa que incorpora masivamente a descendientes de todas las clases sociales en los niveles secundarios y superiores del sistema educativo. Su instauración supone la progresiva sustitución de los canales de entrada al mundo del trabajo basados principalmente en la institución familiar y el aprendizaje

in situ del oficio por otros mecanismos más complejos en los que el sistema educativo se convierte en la institución central. La escolarización se hace necesaria y posible para todos, sin distinción de origen social, durante un período cada vez más largo de tiempo, y se separa del mundo del trabajo. El sistema educativo se consolida así como el principal dispositivo de incorporación al mundo laboral mediante la aplicación del doble principio de «igualdad de partida y logro diferencial» que ya enunciara Parsons a finales de los cincuenta. En los niveles superiores del sistema de enseñanza, donde se compite por las credenciales más valoradas y por los «mejores» puestos de trabajo, la nueva clientela de origen subalterno (con una presencia creciente, aunque siempre minoritaria) convive y compite desde entonces con los descendientes de los grupos más tradicionalmente universitarios en una institución –la Universidad– crecientemente revalorizada¹, aunque cada vez más limitada en su capacidad para ofrecer lo que promete.

En efecto, el deterioro de la relación de empleo –el desmantelamiento, progresivo y por ahora irrefrenado, de los derechos y garantías asociados a la condición de trabajador y, en particular, a la de asalariado– desde hace varias décadas en las sociedades capitalistas occidentales redefine el papel del sistema educativo en el sistema social, multiplicando las exigencias que se plantean al primero. Y ésto tanto en lo que se refiere a su cometido más evidente –la asignación de recursos humanos, es decir, la provisión de trabajadores para el mercado de trabajo– como en la función menos obvia pero no menos importante –la de distribuir justicia meritocrática y corregir, de este modo, aun cuando fuera de manera simbólica, las desigualdades del sistema económico. El hecho de que, en la actualidad, ambas promesas, fuente de legitimidad de la escuela y, en buena medida, del propio capitalismo, no puedan ser cumplidas, no resta valor social al sistema de enseñanza, sino que acentúa el carácter defensivo de la formación. Por lo que se refiere a los universitarios, el contexto de incertidumbre

⁽¹⁾ A este respecto, conviene señalar que parecen existir importantes diferencias de género en cuanto a la valoración de los estudios y, en particular, de los estudios posobligatorios. Tanto Martínez (2005), como Comas y Granados (2000) aportan datos e hipótesis de interés. El primero realiza una explotación propia de la EPA tomado como referencia las categorías de clase propuestas por Goldthorpe, y muestra cómo, desde 1997 hasta 2001, para aquéllos que parten de niveles educativos inferiores, la probabilidad de cursar estudios posobligatorios aumenta más rápidamente en el caso de las mujeres que en el de los hombres. Las distancias más grandes se producen precisamente en las clases más bajas: para los individuos de entre 19 y 20 años de origen obrero, la probabilidad en 2001 de cursar estudios posobligatorios es del 46% en el caso de los hombres, y del 67% en el caso de las mujeres. El autor plantea que estas diferencias se deben, sobre todo, el hecho de que el mercado de trabajo es más adverso (en términos de probabilidad de encontrar un empleo y de salarios) para las mujeres que para los hombres, lo que reduce el costo de oportunidad de estudiar para el colectivo femenino (Martínez, 2005, p. 3). En términos parecidos se expresan Comas y Granados: «La preferencia de las mujeres por los estudios como fórmula de promoción profesional (...) puede tratarse [sic] de una reacción homeostática frente a la discriminación del sector del mercado de trabajo» (Comas, y Granados, 2000, p. 58).

laboral (más acentuada, desde luego, para unos que para otros) en el que se desenvuelven en la actualidad renueva sus expectativas sobre el sistema educativo y, a la vez, les obliga a rediseñar las estrategias de colocación social, puesto que los títulos se convierten en condición necesaria, pero no suficiente, para la movilidad ascendente o para la reproducción de la posición social.

El artículo aborda estas cuestiones desde un doble enfoque. En primer lugar, se describen a grandes rasgos los procesos que han conducido, en España, a la actual situación de segmentación laboral e inflación de títulos, características éstas del mercado de trabajo que determinan el contexto general en el que los jóvenes toman las decisiones que atañen a su formación y despliegan sus estrategias de posicionamiento social². En segundo lugar, en el artículo se exponen los fundamentos de las racionalidades prácticas que se desarrollan en el proceso de formarse como estudiante universitario e intentar ubicarse socialmente de la mejor manera posible³. El punto de partida son las narraciones de una muestra de universitarios canarios cuyas trayectorias escolares y laborales fueron reconstruidas mediante entrevistas abiertas para mi investigación de tesis doctoral⁴.

La crisis del modelo de inserción sociolaboral a través del empleo y el papel del sistema de enseñanza

En España, la escuela universal se proyecta en las reformas educativas de mediados de los años sesenta, aunque no se hace efectiva, en términos de expansión de la enseñanza secundaria y, muy particularmente, de la universitaria, hasta mediados de los ochenta. La

² El enfoque dado a este artículo es fruto de las discusiones habidas en el proceso de redacción de mi tesis doctoral con el profesor Blas Cabrera Montoya, a la sazón, director de la misma, y muy en particular de la lectura de su artículo «¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica» (2004).

³ El término racionalidad práctica, tomado de Bourdieu (1980), hace referencia a que los individuos, en tanto que actores socializados para el mundo en el que les ha tocado vivir, actúan con esquemas de percepción de la realidad desde los que se ubican a sí mismos dentro de unos límites de lo posible y lo deseable, y que operan como límites «de sentido común» que implican la interiorización de las divisiones sociales que existen objetivamente. Como señala Martín Criado, esta «adecuación práctica» a las situaciones reales no es necesariamente racional –en el sentido atribuido al término en la teoría de la acción racional: comportamiento que busca la maximización entre costes y beneficios–, sino que, más bien, es razonable: uno se comporta como conviene a la situación (Martín Criado, 1998, p. 76).

⁴ Las páginas que siguen son producto de la reelaboración del material de varios capítulos de la tesis doctoral leída por la autora en La Laguna en 2003 y titulada «Biografía y cambio social. Estudios, trabajo y emancipación a los veintiséis. Trayectorias hacia la vida adulta en Las Palmas de Gran Canaria». Documento inédito.

Ley General de Educación (LGE) de 1970 inaugura una nueva concepción de la transición a la vida adulta y activa, al elevar la edad de escolarización obligatoria de los 10 a los 14 años e integrar las enseñanzas profesionales en dos niveles de formación profesional. Otras modalidades de enseñanza secundaria (enseñanzas mercantiles, magisterio, enfermería y trabajo social) se convierten en titulaciones universitarias de primer ciclo⁵.

La implantación tardía (en comparación con lo ocurrido en los países europeos más avanzados) del modelo universalista en España conlleva un solapamiento de ésta con la crisis de empleo que viven los países occidentales a partir de los años setenta. Por ello, el crecimiento progresivo y generalizado del nivel educativo de los jóvenes se produce de forma paralela al deterioro de sus condiciones de acceso al trabajo asalariado. Las investigaciones empíricas reflejan este fenómeno con claridad. Garrido sitúa en los años finales de la década de los setenta el comienzo del bloqueo de la inserción juvenil en el mundo laboral, de modo que, entre 1976 y 1982, la proporción de desempleados que buscan su primer empleo pasó de un 50% a un 70% del total (1996, p. 63). Del mismo modo, disminuirá el peso de los individuos más jóvenes en la ocupación. Cachón señala que la proporción de menores de 25 años entre los ocupados cayó entre 1977 y 1988 del 16% al 12% en el caso de los hombres y del 31% al 14% en el caso de las mujeres (2000, pp. 148-149). De Zárraga, en el primer Informe de Juventud en España, publicado en 1985, señalaba la paradoja de que la «generación de los ochenta», la de los nacidos entre 1956 y 1965, disfrutara de «una infancia dorada y fácil» vivida en «un período en que se produce la extensión masiva de la escolaridad media y superior, de la que esta generación se beneficia, en un contexto de rápida elevación del nivel económico de las familias (fruto de los procesos de modernización de los años sesenta)» (p. 381), mientras que durante la fase de juventud experimentaba el bloqueo y el aislamiento debido a que:

⁵ El aumento tanto de la oferta, como de la demanda educativa a partir de los años setenta es importantísimo. Así, si en el curso 1979-80 había 1.678 centros públicos de secundaria y 568 centros universitarios; en el curso 1989-90 habían aumentado hasta alcanzar los 2.758 y los 617, respectivamente (Cobo Suero, 1993, p. 1.118). En 1997, según la Estadística de la Enseñanza Superior del INE, había 867 centros adscritos a la universidad pública. Respecto a las enseñanzas medias, para el curso 2001-02, el Ministerio de Educación y Cultura (2001) preveía la existencia de 3.664 centros de ESO, Bachillerato y FP (excluyendo a los que imparten enseñanza primaria). La expansión de los centros de enseñanza secundaria y superior, reflejo de un fenómeno ya consolidado en la enseñanza primaria, es, pues, constante en los últimos 20 años, como lo es el aumento del acceso de los adolescentes y jóvenes a estas etapas: en 1975, a los 16 años, estaba matriculado en algún nivel de la enseñanza reglada el 41,3% de los jóvenes de esa edad y, a los 17, el 34,5%. Una década más tarde, las tasas de matriculación habían aumentado al 60,2% y 52,2% respectivamente (CECS, 1997, p. 278). Durante el curso 1996-97, los jóvenes matriculados de 16 y 17 años alcanzaban el 79,2% de este intervalo de edad y, para el curso 2004-05, el Ministerio de Educación y Cultura estimaba para estas edades una tasa de matriculación del 83% (MEC, 2004).

(...) los miembros de esta generación comienzan a acceder a la actividad económica en plena crisis de empleo, cuando no sólo dejan de crearse los puestos de trabajo que serían necesarios para absorber una oferta creciente de mano de obra, sino que se destruye en proporciones masivas el empleo existente (De Zárraga, 1985, p. 382).

La importante inflación de títulos que supone la expansión escolar se materializa en el crecimiento del subempleo. Aunque existen importantes diferencias en función del nivel educativo, el sexo y la titulación⁶, los datos reflejan claramente este hecho. Los resultados de la Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clase de 1990-91 (ECBC) establecen que el subempleo afecta a un 30% del total de la población española (Cachón, 1999, p. 146). García Espejo *et al.* calculan que la población afectada por esta realidad en su primer empleo es un 55%⁷ del total (1999, p. 191). La abundancia de titulados genera, de este modo, un desplazamiento hacia abajo de los empleos accesibles en función de la credencial y, por lo tanto, de los posibles trabajadores con titulaciones más acordes⁸. En definitiva, el aumento del nivel educativo de los jóvenes no va acompañado de un aumento paralelo de puestos de trabajo que requieren las credenciales obtenidas.

Los ochenta y los noventa: la reorganización de los mercados de trabajo

Los años ochenta y noventa del siglo XX son la época de la reorganización del sistema productivo y los mercados de trabajo a escala mundial. Asistimos a una reestructuración laboral en toda regla que implica, en palabras de Boltanski y Chiapello, una «deconstrucción» del mundo del trabajo (2002, p. 299). El estatuto de asalariado, tras la relativa homogeneización y la mejora en las condiciones de vida que supuso la era

⁶ Por ejemplo, el subempleo se produce más entre jóvenes que entre adultos; más cuanto mayor es el nivel de estudios; más entre las mujeres; más entre familias con menos recursos, y más en los primeros empleos. Lo cual refleja que el poder social a la hora de fijar posiciones en el mundo del trabajo es desigual (Cachón y Lefresne, 1999, p. 147).

⁷ Ambos datos son resultado de comparar la formación requerida para un empleo con las credenciales de los trabajadores que los ocupan. Desde el punto de vista de su percepción subjetiva del subempleo, un estudio reciente sobre los egresados de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) refleja que, del total de titulados, el 52,8% se consideraría sobreeducado para su primer empleo, y el 45,1% para el último. Si analizamos los datos en función de las áreas de formación, los resultados oscilarían, para el primer empleo, entre un máximo de un 58,5%, cuando se trata de titulados de carreras técnicas, y un 40,3%, en el caso de los del área de Ciencias de la Salud (Gil Jurado, 1999, p. 223).

⁸ No obstante, este desplazamiento es relativo, puesto que el desempleo afecta también de manera importante a los titulados de todos los niveles (Carabaña, 1996, p. 176).

denominada keynesianofordista⁹, se fragmenta en múltiples posiciones constituidas por lógicas diferenciadas (de contrato, de empleador, de horario, de convenio), aunque con el denominador común de la precariedad. En efecto, la tónica general es el empeoramiento de las condiciones de contratación y despido, de las remuneraciones, de los derechos asociados al empleo: el aumento, en definitiva, de la incertidumbre laboral¹⁰ y de vida. Los jóvenes, en tanto que demandantes de primer empleo y aspirantes a consolidarse en el mercado de trabajo, son, en buena medida, la avanzadilla de la precarización general de las condiciones de trabajo.

En el caso español, a partir de los años ochenta, las reformas introducidas en la reglamentación laboral van a insistir, ante todo, en la necesidad de mejorar la «empleabilidad» de los jóvenes y en la necesidad de desregular¹¹ su acceso al primer empleo mediante formas contractuales que aseguren la disponibilidad de la fuerza de trabajo. A partir de 1986, se generalizan diversas formas de contratos temporales de fomento del empleo que convierten en norma la inestabilidad y la baja calidad en la experiencia laboral juvenil. La desregulación, justificada en su momento (y aún ahora) como necesaria para promover el empleo, se ha revelado como la aplicación de una lógica de la temporalidad extrema¹² que afecta al conjunto de la fuerza de trabajo, pero que incide de manera persistente en el segmento juvenil¹³. La eventualidad es la norma laboral para un sector creciente de trabajadores y la forma típica de inserción en el mercado de trabajo de los jóvenes.

⁹ El término keynesianofordista se utiliza en este artículo para hacer referencia, a modo de tipo ideal, a un modelo de integración económica y social de las clases subordinadas en el capitalismo basado en tres pilares: el salario familiar obtenido por el varón cabeza de familia a través del empleo estable (normalmente con contrato indefinido), la provisión, por parte del Estado, de prestaciones complementarias que completan o sustituyen dicho salario y la propiedad social (Castel, 1997) como entramado de servicios públicos creado a partir de las aportaciones al Estado y que permite acceder, como mínimo, a la sanidad y a la educación sin depender, por ello, de la propiedad y sus beneficios. Su utilización como categoría explicativa para el análisis del «todo social» ha sido muy criticada (Hirst y Zeitlin, 1991; Cabrera, 2004). Con todas las limitaciones que el término pudiera tener (de las cuales la menor no es, sin duda, la dificultad para aplicarlo a sociedades escasamente industrializadas, como la canaria), la extensión de su uso más allá de un modelo concreto de organización del trabajo está muy consolidada. Ello explica su inclusión –no carente de crítica– en este artículo.

¹⁰ Para una visión de conjunto del carácter y sentido de las medidas tomadas por los gobiernos en materia de legislación laboral, tanto en Europa como en España, véanse los artículos de Valdés y de Alemán Paéz (2002) en la revista *Sistema*, 168-169, pp. 71-89 y 121-145 respectivamente.

¹¹ «Desregulación» en términos de sustitución de las estructuras de regulación fordistas (basadas en el empleo estable) por reglamentaciones que garanticen la flexibilidad de la mano de obra.

¹² Desde 1987, primer año del que se dispone de información desagregada, la tasa de temporalidad se ha duplicado, pasando del 16% al 30%. Alcanzó su punto máximo en 1995, con un 35%, y desde 1990 no baja del 30% de la población ocupada (Toharia, 2004, p. 16). La temporalidad se concentra en la hostelería, la agricultura y la construcción, y especialmente en los empleos de menor cualificación (p. 17).

¹³ Si la población contratada temporalmente representa hoy casi el 34% del total de asalariados, la proporción de población de 16 a 29 años contratada por tiempo definido es del 55% para dicho intervalo de edad, y del 81,4 % respecto al total de asalariados temporales (INE, Cuarto trimestre de la EPA, 2005, elaboración propia). La temporalidad se ha calculado sumando los contratos temporales, de prueba, de aprendizaje, de sustitución, los estacionales y los contratos por obra o servicio.

La generalización de la vulnerabilidad en la transición a la vida activa se ha traducido en una fragmentación de los procesos de inserción laboral, coherente con una mayor segmentación de los mercados de trabajo. De este modo, se han consolidado tres fenómenos que influyen de manera directa en la transición de la escuela al trabajo y en la manera en que ésta es experimentada.

- El primero consiste en la rotunda pérdida de calidad de los empleos obreros –por lo general, los de más baja cualificación y, sin duda, los más precarizados dentro del panorama general. La externalización de estos puestos de trabajo ha trasladado a gran cantidad de trabajadores manuales a la periferia del sistema productivo y del mercado laboral¹⁴, introduciendo un importante riesgo de desclasamiento en los colectivos que más se habían beneficiado de la mejora de la condición de asalariado durante la expansión del capitalismo organizado. Con ello, buena parte de las trayectorias escolares de fracaso se ven abocadas a procesos circulares de entrada y salida de malos empleos. Es en los jóvenes que desarrollan estas trayectorias donde se concentran las dificultades de construir una biografía laboral coherente y una biografía vital «normalizada».
- El segundo es la consolidación de una oferta de empleo «juvenil» a través de los llamados MacJobs, sobre todo, en las cadenas de comida rápida. Estos empleos permiten una convivencia razonable entre estudios y trabajo y favorecen la ampliación de la pauta de consumo juvenil.
- El tercero es la precarización de los empleos vinculados a las credenciales universitarias, especialmente debido al uso masivo de figuras contractuales como el contrato por obra o servicio para este tipo de puestos de trabajo, algo cada vez más extendido, por cierto, en la administración pública¹⁵. El recurso a la subcontratación –también muy utilizado en las administraciones locales y autonómicas–, está deteriorando de manera clara las condiciones de trabajo de determinados empleos especializados, sobre todo los vinculados a la provisión de bienestar social. De este modo, se hace real la posibilidad de desclasamiento de quienes, hasta hace poco, podían sentirse «a salvo» de la destrucción de la seguridad laboral: los titulados superiores y, con ello, en buena medida, los descendientes de las capas medias de la población.

¹⁴ Un interesante análisis de las peculiaridades de este proceso en España, incluyendo su efecto sobre la estructura de clases, nos lo ofrece Bilbao (1993).

¹⁵ Álvarez Aledo plantea que, en la asistencia social y en los servicios culturales, la tasa de temporalidad aumentó diez puntos porcentuales de 1988 a 1991 (1996, p. 163). No se dispone de datos más actualizados a este respecto.

Los universitarios ante la precariedad

En las próximas páginas se exponen en las racionalidades prácticas expresadas por una muestra de universitarios¹⁶ respecto de sus oportunidades y limitaciones en el mundo laboral y respecto de las estrategias que, razonablemente, les permitirán ubicarse socialmente de acuerdo con sus aspiraciones. La mayoría de ellos está aún en el inicio de su transición a la vida activa (los más veteranos llevaban cuatro años en su puesto de trabajo) y tres de ellos están en los últimos cursos de la carrera y tienen un empleo «de estudiante» que les permite afrontar ciertos gastos desde una relativa autonomía financiera.

En la exposición de lo fundamental de sus relatos se desvelan los ejes centrales de su discurso, desde lo expresamente manifestado hasta lo implícito: la ideología desde la que interpretan la realidad y su papel en la misma. La idea de inversión se declara repetidamente como la razón de ser de las acciones y elecciones de los entrevistados respecto a su formación, idea que se sustenta en la fe en la educación como proveedora de una posición social y en la asunción de la responsabilidad sobre los éxitos y los fracasos en el futuro. La confrontación con la realidad adversa se afronta desde un optimismo que aquí se califica como puramente adaptativo, puesto que es más una manera de mantener ciertas expectativas en su lugar que una percepción objetiva de su situación.

Los estudios universitarios como inversión

Inversión es una palabra que se repite con frecuencia en los relatos de los entrevistados, asociada al futuro laboral al que aspiran. Principalmente, porque el obtener un título universitario es visto como un esfuerzo importante que ha de tener su recompensa. Se trata de un esfuerzo individual y, lo que es más importante para los universitarios de origen obrero, de un esfuerzo colectivo. Los padres de estos últimos han hecho importantes sacrificios para que sus descendientes lleguen a donde ellos no llegaron, y esto no sólo es un estímulo importante, sino que fija un horizonte de aspiraciones que existe la obligación de alcanzar. Es el caso de Francisco, cuyo padre fue panadero y, en la actualidad, es taxista.

¹⁶ El estudio empírico, de carácter exploratorio, incluía la reconstrucción de las trayectorias escolares y laborales de 11 universitarios. Lo restringido de la muestra hace necesario advertir de las limitaciones a la hora de generalizar los resultados obtenidos, aunque son consistentes con los de otras investigaciones realizadas, tanto cualitativas, como cuantitativas (por ejemplo, Martín Criado, 1998; Carranza Gómez-Cambrero, 2004; y Jiménez Ramírez, 2004).

Ser panadero..., son horarios nocturnos, levantarte de noche e ir a la fábrica, no sé, el reparto. Son trabajos matadores. (...) Son trabajos de... Que mi madre también tenía que echar una mano en el reparto, porque a veces (mi padre) llegaba muy cansado... Entonces, mi padre siempre dijo: «Joder, pues si los hijos nuestros pueden tener un cierto grado de estudios un poquito mejor para que su vida sea, entre comillas, un poquillo más fácil, pues que sea así». (...) Yo recuerdo cuando mi padre, cuando yo empecé la carrera hace... los años que hace, y yo necesitaba un ordenador personal, y los ordenadores en aquella época eran caros. Podías gastarte en aquella época, pues, 180.000 pelas (1.080 euros) en un ordenador, que era una pasada de dinero. Que era mucho dinero, y, según yo, dije que me hacía falta... Ni siquiera me hicieron que yo me gastara el dinero mío, sino me dijeron: «No, esto es de tus estudios, esto lo pagamos tu madre y yo». Me lo financiaron, me lo compraron... ¿Sabes? Son cosas que yo tengo que agradecerles a ellos. Y me siento orgulloso de, bueno, de haberles correspondido un poco (Francisco, ingeniero).

La recompensa por la inversión realizada es trabajar en lo mío, expresión vaga pero que se entiende rápidamente cuando se confrontan las expectativas con realidades menos halagüeñas. Al enunciar los «techos» y «suelos» profesionales, y relatar las frustraciones y alegrías de estos jóvenes, se ponen de manifiesto sus aspiraciones, interiorizadas durante años de dedicación, y las metas que sirvieron de recordatorio durante los momentos de flaqueza o de indecisión. Se comprueba cómo, durante su paso por la Universidad, han adquirido, además de conocimientos y rutinas, unos principios de ordenación de la realidad, entre los cuales su lugar en la misma no es una cuestión menor. Lo mío son esos mínimos que reflejan la identidad construida y asumida durante los años universitarios, una identidad en la que el puesto de trabajo debería reflejar que no se es un completo subordinado, que se pertenece por derecho a una categoría profesional superior. De ahí que el subempleo sea experimentado como una experiencia cruel (más aún si, como en el caso de Ricardo, se está subordinado de alguien con inferior titulación) que equivale a «no hacer nada», una mera ocupación en la que «sólo» se obtiene un sueldo.

¿Empezaste [a trabajar en el ayuntamiento] cómo? ¿En ventanilla? No, en ventanilla no, estaba como de auxiliar allí fuera, ¿sabes?, en un despacho, con otro compañero, y, prácticamente, no hacía nada. Bueno, lo que hacía era pillar el teléfono y hacer un dossier de prensa. No me sentía nada realizado, me sentía

una chica, así, de los recados...», «Me dijo tal que te dijera tal... ¿Te paso esta llamada?... No, ahora no, dile esto y lo otro». Y me sentía chico de los recados, y yo decía, «¡Joder!, esta tía que no tiene ni lo básico de estudios y me está dando órdenes a mí». Tú entras a un trabajo con un cierto nivel y dices tú, «¡Joder!, yo tengo una cierta categoría, y tengo estudios, y soy licenciado» y, ¡joder!, esperas un trabajo más o menos acorde. Si no es el tuyo, más o menos acorde con tus estudios y tu cualificación, y llegas, y te ponen como el chico de los recados al teléfono, me sentía fatal, la verdad. Menos mal que hace unos tres meses, en mayo, abrieron el registro y me dio una alegría enorme cuando me dijeron que yo iba a ser responsable del registro, yo solo. (...) ¿Cuánto tiempo más estarías dispuesto a seguir en este trabajo?, ¿No te lo has planteado o sí te lo has planteado? No me lo he planteado, porque me quiero meter en el doctorado simplemente para sentirme realizado. Ya que con mi trabajo no me siento realizado, sé que con el doctorado voy a suplir el vacío que tengo con respecto la autorrealización. Sé que por ahí voy a tenerlo y sé que el trabajo será un mero trámite por el cual voy a poder mantener mi coche, mi estatus de vida y demás, o sea, que lo considero como algo secundario, el trabajo (Ricardo, Licenciado en Historia, subempleado).

Trabajar en lo mío significa, si es posible, desempeñar la profesión para la que uno se ha preparado, pero, si no, todo lo más, trabajar en algo que proporcione los mínimos de status que la formación recibida promete. Para Román, por ejemplo, el dinero aparece como algo secundario en relación con la posición y sus símbolos -el despacho, pues se trata de un abogado que empieza-, que es el beneficio principal al que se aspira de momento (no olvidemos que estos entrevistados están en el inicio de su transición profesional), y que se relaciona con la realización personal.

Mis amigos, lo que son mis amigos, todos están insertados laboralmente ya. Y choca un poco la situación esa de que, por ejemplo, yo soy universitario con amigos que no tienen titulación universitaria que están trabajando, no sé, pues con el aire acondicionado en una empresa... Y que, por ejemplo, esa gente esté ganando ya dinero. Cosa que a mí, por ejemplo, todavía no me ha llegado. (...) Entonces... Siempre voy como de maniático: «¡Coño! Siendo tal y todavía no gano dinero». Y todavía no gano dinero, pero mira, tengo mi despacho. ¿Sabes?, estoy ahí batallando. No estoy de brazos cruzados, ¿sabes? Que no... A veces te desmoralizas un poco en ese aspecto. En decir: «Es que no tengo dinero. ¿Por qué cuando quiero

ir a un cine y me hacen falta dos mil pesetas tengo que pedírselo a mis padres a estas alturas?». Entonces tú tienes que intentar superar esa neura, seguir en la brecha y con un poco de paciencia, y a ver si la cosa funciona mejor» (Román, Licenciado en Derecho. Acaba de abrir un despacho).

El asumir la lógica de funcionamiento del segmento laboral al que uno está destinado, obliga a un permanente ajuste de expectativas que, en el caso de los universitarios con credenciales menos competitivas, implica una rebaja igualmente constante de sus aspiraciones. Es el caso de Mercedes, Licenciada en Filología Inglesa, tras dos años de desempleo y una experiencia laboral prácticamente nula. Primero buscó en los colegios; después, a través del ICFEM; y, por último, busca cualquier cosa.

De marzo a junio porque es la esperanza de los colegios: en los colegios privados, no hay oposiciones, pues nada, me dediqué a formarme, hice un curso de informática de cuatro o cinco meses, y, después, pues dejando currículum [sic] en colegios tanto en junio como en julio como en septiembre, y, después, hice alguna entrevista de trabajo, fue por octubre, en el aeropuerto y..., nada, eso, y cursos otra vez. ¿Y cómo te sentías? Pues frustradilla, porque claro, buscas, miras en el periódico, vas por la calle y vas mirando, y ves que de lo tuyo, pues no hay; te piden idiomas, pero claro, con el inglés tampoco vas muy lejos. (...) Llegó un momento que dije: «¡No, no, lo que sea! Lo que sea». Y empecé con las clases particulares. Desde que tuve la primera oportunidad, ya empecé y, entonces, ya fue como, no sé, como una bola: «Yo doy clases particulares», «¡Ah!, pues yo conozco a...», «Pues mira, me das a mí...» (Mercedes, Licenciada en Filología Inglesa, desempleada).

Conscientes como son los entrevistados de las incertidumbres que les esperan, y férreamente convencidos de que los títulos abren puertas, la mayoría de ellos ha acumulado y está dispuesto a acumular nuevas credenciales –a realizar nuevas «inversiones»– con la única finalidad de sumarse a las amplias minorías que buscan entrar por las cada vez más estrechas puertas de un trabajo que consideren aceptable. En este terreno, se realiza una distinción importante: la que diferencia la formación que puede abrir la puerta a un puesto de trabajo de acuerdo con las aspiraciones que se tienen de la que simplemente complementa el currículum. De entre lo primero, lo más demandado por estos universitarios –incluyendo a un licenciado en Derecho– es el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP).

Más o menos, ya casi desde los dos últimos años, prácticamente desde cuarto (de la carrera de Ciencias del Mar), yo sabía que tenía que dedicarme a la enseñanza, porque, más o menos, era la salida que ponía tener futuro. Era un momento en el que se estaba preparando la reforma también, con el rollo de que puedes dar dos años más de educación obligatoria, pues los licenciados teníamos posibilidades por ahí, ¿no? Y por ahí lo fui pensando más o menos: «Igual a todo el mundo no se le ocurre eso». Y creo que no me equivoqué, después de todo (Mario, Licenciado en Ciencias del Mar, desempleado).

¿Y por qué [hiciste] el CCP? Pues porque tenía una amiga también y, entonces, un poco como que me informó. Me empezó a decir, bueno, que estaba muy bien, que bueno, que merecía la pena, que con el CCP puedes presentarte a oposiciones, que habían [sic] pocas personas de Trabajo Social que lo estudiaban, que podías dar clases y demás. Y me apunté y, de hecho, la experiencia fue bastante grata (Carmen, Diplomada en Trabajo Social, trabaja en la administración pública).

Los cursos del INEM (actualmente ICFEM, Instituto Canario de Formación y Empleo) pertenecen a la segunda categoría. Se realizan -por este orden- para aprovechar el tiempo, para añadir algún detalle al currículum y -esto se suele valorar a posteriori- por si se puede aprender algo concreto y útil (a usar un procesador de textos, a manejar una base de datos, a contestar en una entrevista). Pero su consideración como instrumento de inserción laboral es nula.

Estuve cerca de nueve meses, más o menos, que fue cuando me aproveché e hice un par de cursos del paro, uno de ordenadores y otro de relaciones humanas, de relaciones humanas en la empresa. Fueron cursos bonitos, la verdad. ¿Por qué? Porque aprendí un montón, sobre todo en el de ordenadores aprendí un montón de cosas y, hoy en día, me sirven allá arriba en la concejalía. (...) Cuéntame, ¿y los cursos no te abrieron puertas profesionales? ¡Noooo! (Con desdén) El curso es el típico. Lo que ellos te querían vender la moto como que a partir de ahí te iban a llamar de muchos trabajos y (yo) decía: «Mira, perdona, yo tengo unos estudios previos y la verdad, soy licenciado y no encuentro trabajo en montón de cosas...». Hacían que los alumnos tuvieran ilusiones pensando que iban a tener salidas laborales con un cursillo. Yo sabía que ese cursillo era ingrediente más en mi currículum pero, nada más. Yo jamás pensé que me iban a llamar a algo de eso y eso fue lo que ocurrió (Ricardo, Licenciado en Historia, subempleado).

La fe en la educación como motor; el mito de la empleabilidad como referencia

Según la Real Academia de la Lengua, un mito es «una historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal», y también una «persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen». El mito de la empleabilidad es, sin duda, una de las piedras angulares del «espíritu» del nuevo capitalismo, como señalan acertadamente Boltanski y Chiapello (2002). La empleabilidad, «el capital personal que cada uno debe gestionar y que consta de la suma de sus competencias movilizables» (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 145) es, vista en positivo, el conjunto de cualidades que permitirán desenvolverse con éxito entre las incertidumbres laborales, transformarlas en oportunidades para uno. En negativo, su escasez o su mala gestión es la coartada máxima que justifica los malos empleos, los sueldos bajos y los escasos derechos salariales. Es, en definitiva, la traslación hacia los trabajadores potenciales o reales de la responsabilidad sobre su situación laboral, la interiorización de un discurso individualista según el cual cada quién, para sobrevivir, debe gestionar sus «competencias»: «El nuevo liberalismo es, en primer lugar, el convencimiento personal del deber de la gestión continua, cotidiana, provisional de tu propia vida y la de los tuyos» (Cabrera, 2004, p. 7).

Por lo general, los entrevistados han interiorizado sin realizar ningún tipo de análisis crítico ambas dimensiones de este mito, lo cual es lógico. En un contexto social y laboral de devaluación generalizada de su capital escolar, en el que pocas son las certidumbres y las garantías que les ofrece su titulación, pero en el que cualquier alternativa realista es inexistente, no tienen más opción que confiar en el poder de los títulos y en sí mismos. De este modo, desarrollan lo que denomino «optimismo adaptativo»: una forma de racionalidad que tiene como eje central la asunción de la responsabilidad individual sobre el propio destino, combinada con la fe en que sus esfuerzos tendrán su justa recompensa¹⁷. La indignación escasea (¿aún?) entre los entrevistados y, cuando aparece, se orienta hacia la situación general, hacia lo externo. En lo que se refiere a uno, la responsabilidad se asume como propia. Valgan como ejemplo estas dos citas de Mercedes:

¹⁷ La RAE define fe, entre otras acepciones, como «confianza, buen concepto que se tiene de alguien o de algo». Jiménez detecta, en su estudio sobre los imaginarios sociales de los jóvenes europeos, que la fe en la educación forma parte de los mismos, lo que se expresa mediante el apoyo a afirmaciones tales como «la educación es la mejor solución para el problema del paro» (2004, p. 10).

Otra cosa que frustra muchísimo es ver la cantidad de impedimentos que se están poniendo ahora a la gente joven para trabajar y para lograr su independencia o tener una estabilidad económica. ¿Por ejemplo? Por ejemplo, los contratos a tiempo parcial, que te contratan tres meses y cobras una porquería, y sabes que a los tres meses te vas a quedar otra vez colgada, o te contratan por horas: una semana dos horas, la otra semana dos horas, y eso es un impedimento fundamental para que no puedas realizarte en otros aspectos, por ejemplo, la independencia, irte fuera de tu casa o simplemente hacerte un viaje. Y, además, veo que no es sólo el caso mío, sino el caso de la mayor parte de la gente que conozco (Mercedes, Licenciada en Filología Inglesa, desempleada).

Con toda la experiencia que tú tienes de búsqueda de empleo y las distintas situaciones por las que has pasado, ¿de qué crees que depende conseguir un trabajo? En primer lugar, de las ganas que yo ponga a la hora de buscarlo. Es decir, por ejemplo, ahora estaba pensando, desde junio, volver a recorrerme todos los colegios y hacerlo con conciencia, y decir: «Pues ahora es el momento, ¿no?» (Mercedes, Licenciada en Filología Inglesa, desempleada).

De ahí que «aguantar» sea la consigna de los universitarios precarizados, ya sea con el fin de ascender o de, simplemente, no perder posiciones sociales. Para ellos, «aguantar» significa mantenerse en situación de búsqueda paciente, convertirse, en palabras de uno de los entrevistados, en «corredor de fondo», y aceptar la ambigüedad de ciertas situaciones laborales: es preferible ganar poco haciendo cosas que sirvan para el currículo que arriesgar con un empleo que puede retirarle a uno del «círculo» al que aspira, como en el caso de Mario.

Mi padre trabaja en vigilancia, en una empresa privada. Él me ha comentado un par de veces que sí quería trabajar en eso, como conoce gente y tal. Y yo le he dicho: «Espérate un poquito más, a ver si me sale algo en algún colegio». Que si espero, y no me sale nada, igual me interesa estar unos cuantos meses ahí, para ganarme algo, y demás. O sea que, en ese aspecto, hay tranquilidad, y bueno, algo saldrá. Tampoco hay que ser tan negativo. Yo creo que, por el hecho de ser licenciado, tengo más posibilidades que otra persona. Y bueno, eso me da cierta ventaja, entre comillas, aunque, en realidad, hoy los títulos se hacen fotocopiados. Ya no supone una gran ventaja, con respecto a otros licenciados, pero bueno, con respecto a la masa de gente, igual sí, ¿no? No lo sé (Mario, Licenciado en Ciencias del Mar, desempleado).

También es posible embarcarse en proyectos a largo plazo y de resultado incierto, como la preparación de oposiciones a secundaria. Es, seguramente, una manera de postergar el desclasamiento, pero también de no afrontar, aún, «la distancia irreductible entre los proyectos personales y las posibilidades concretas de ponerlos en práctica a través del empleo» (Sanchís, 1991, p. 98).

Si eres constante, y más o menos sigues una línea, tarde o temprano -digo yo- que llegarán los resultados ¿no? Entonces yo, en ese sentido, lo tengo claro. Tampoco me desespero, ¿no? Además, que tampoco tengo otra opción. Si tú me dices: «Bueno, renuncias, a lo mejor, a la docencia, o a cualquier cosa de lo que ha sido tu ilusión y para lo que has estudiado, y te metes a trabajar en otra cosa y tienes un futuro más o menos...». Pues yo encantado, ¿no? Pero es que tampoco va ahí. O te echas a morir o dices: «Bueno, salgo a la calle y afronto la situación» (Pablo, Licenciado en Historia, prepara oposiciones).

Conclusiones. Los límites de la promesa meritocrática en el nuevo capitalismo desregulado

El avance del nuevo capitalismo, con su demanda de flexibilidad laboral (esto es, de adaptabilidad y disponibilidad de una mano de obra dispuesta a aceptar la rebaja de sus derechos sociales), implica la re-introducción¹⁸ del principio de incertidumbre en la mayoría de las trayectorias laborales, incluyendo buena parte de aquéllas que cuentan con el bagaje de una formación universitaria. La promesa meritocrática de un lugar en la sociedad acorde con el título alcanzado (y, por lo tanto, de una trayectoria laboral basada en los mismos principios y estructurada de forma paralela a la desarrollada en el sistema escolar) no depende, para su materialización, del sistema de enseñanza, sino, más bien, del sistema productivo y del mercado laboral. Las reformas llevadas a cabo en España para «facilitar» el acceso de los jóvenes al empleo han precarizado el proceso de transición hacia la vida activa de manera muy generalizada, de modo que, en el actual escenario de desempleo, subempleo e inseguridad contractual,

⁽¹⁸⁾ Re-introducción porque, como nos recuerda Castel, el estatuto de asalariado no estuvo asociado a unos ingresos dignos y unas garantías hasta bien entrado el siglo XX (1997).

la promesa meritocrática se vuelve irrealizable, por más que los títulos puedan beneficiar a sus portadores al protegerles de algunos de los peores empleos o del círculo vicioso de la precariedad como condición.

El efecto de esta realidad sobre las estrategias de los actores se percibe sobre todo al reconstruir sus trayectorias biográficas y analizar sus relatos. En las entrevistas, se comprueba que los estudios, que son vistos sobre todo como una inversión, conservan su prestigio como potenciales proveedores de status. Ahora bien, a falta de una constatación práctica de la eficacia de la credencial, lo que se expresa, más que confianza, es fe en el valor de la educación. Convertido el título universitario en el punto de partida de un proceso de búsqueda fatigosa del lugar social que promete, la toma de conciencia de la verdadera dimensión de los obstáculos implica una revisión, una puesta al día de los proyectos iniciales y un balance de las inversiones hechas (económicas, pero, también, sociales y emocionales) para situar la recompensa en el terreno de lo posible. Ello implica, para algunos, asumir «suelos» profesionales que no se habían imaginado y, para otros, realizar nuevas inversiones en formación. En cualquiera de los casos, la fe en la educación sirve para aguantar el tirón, para mantener el ánimo frente a la decepción que suponen el desempleo, los trabajos precarios y el subempleo. La adaptación a la realidad implica, en definitiva, un ajuste que es un compromiso nuevo con uno mismo y sus proyectos. Se trata de un proceso inverso al de estudiar la carrera: hay que despedirse de las expectativas forjadas e ir aceptando la posibilidad de bajar de posición social.

El derroche de esfuerzo que supone no rentabilizar la inversión realizada no se traduce en crítica y protesta, sino más bien en resignación. El mito de la empleabilidad, con su énfasis no sólo en las capacidades de cada cual, sino en su competencia para gestionarlas, ha calado en los entrevistados. Ello disuelve la indignación, y se muestran dispuestos a asumir toda la responsabilidad del éxito o el fracaso de sus iniciativas.

Referencias Bibliográficas

- ALEMÁN PAÉZ, F. (2002): «Cambios en la legislación y efectos en la relación laboral: ¿Hacia una pérdida de intensidad del carácter protector del derecho del trabajo?», en *Sistema* 168-169, pp. 121-145.
- ALONSO, L. E. (1999): *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid, Trotta.

- (2000): «El marco social del empleo juvenil: hacia una reconstrucción del lugar del trabajo en las sociedades complejas», en L. CACHÓN: *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid, INJUVE, pp. 21-48.
- ÁLVAREZ ALEDO, C. (1996): *El impacto de la contratación temporal sobre el sistema productivo español. Relaciones entre segmentación laboral y productiva*. Madrid, CES.
- BILBAO, A. (1993): *Obreros y ciudadanos. La desestructuración de la clase obrera*. Madrid, Trotta/Fundación 1º de mayo.
- BOURDIEU, P. (1980): *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- CABRERA, B. (2004): «¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica», en J. MONREAL (ed.): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*. Madrid, Thompson-Civitas.
- CACHÓN, L. (2000): «Los jóvenes en el mercado de trabajo en España», en L. CACHÓN (dir.): *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid, INJUVE, pp. 133-175.
- CACHÓN, L.; LEFRESNE, F. (1999): «Estrategias de los actores, lógicas y políticas de empleo juvenil en Europa», en L. CACHÓN, (ed.): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, Ed. 7 i mig, pp. 65-95.
- CASAL, J. (1996): «Modos emergentes de transición a la vida activa en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, julio-septiembre, pp. 295-316.
- CARRANZA GÓMEZ-CAMBRONERO, S. (2004): *Las condiciones de vida de los universitarios*. Ponencia presentada en el VII Congreso Español de Sociología. Alicante.
- CASTEL, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.
- CECS (1997): *Informe España 1996. Una interpretación de su realidad social*. Madrid, Fundación Encuentro.
- COBO SUERO, J. M. (DIR.) et al. (1993): «Educación», en M. JUÁREZ: *Informe Foessa 1993. Sociedad para todos en el año 2000*. Madrid, Fundación Foessa, pp. 1.109-1.275.
- COMAS, D.; GRANADO, O. (2000): *El rey desnudo. Componentes de género en el fracaso escolar*. Madrid, Plataforma de Organizaciones de la Infancia.
- DE ZÁRRAGA, J. L. (1985): *Informe Juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Madrid, Instituto de la Juventud.
- GARCÍA ESPEJO, I.; GUTIÉRREZ, R.; IBÁÑEZ, M. (1999): «Inserción laboral y movilidad en el mercado de trabajo», en L. CACHÓN (ed.): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, Ed. 7 i mig, pp. 181-201.

- GARRIDO, L. (1996): «El empleo de los jóvenes», en L. GARRIDO; M. REQUENA: *La emancipación de los jóvenes en España*. Madrid, Instituto de la Juventud, pp. 23-58.
- GIL JURADO, J.A. (1999): *Los titulados universitarios y el mercado de trabajo. Un estudio sobre el desajuste educativo*. Las Palmas de Gran Canaria, Obra Social de La Caja de Canarias.
- HIRST, P.; ZEITLIN, J. (1991): «Especialización Flexible vs. Postfordismo: Teoría, Evidencia e Implicaciones Políticas», en *Papers de Seminari*, 33 y 34, pp. 1-81.
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, M. (2004): «Imaginario social de los jóvenes europeos ante la educación y el empleo. Su incidencia en los procesos de inclusión-exclusión social», en *Redsi. Revista especializada en formación y empleo de los colectivos en riesgo de exclusión*, 4, octubre 2004.
- LASH, S.; URRY, J. (1987): *The End of Organized Capitalism*. Cambridge, Polity Books.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998): *Producir la juventud*. Madrid, Istmo.
- MARTÍN SERRANO, M.; VELARDE HERMIDA, O. (2000): *Informe Juventud en España 2000*. Madrid, INJUVE.
- MARTÍNEZ, J. S. (2005): *Clase, género y logro educativo*. Comunicación presentada en la XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2004): *Datos y cifras 2004/2005*. Madrid. Documento pdf.
- PARSONS, T. (1985): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. GRAS (comp.): *Textos fundamentales. Sociología de la Educación*. Madrid, Narcea, pp. 54-70.
- SANCHÍS, E. (1991): *De la escuela al paro*. Madrid, S. XXI.
- TOHARIA, L. (2004): *El mercado de trabajo en España y en Canarias. Situación y perspectivas*. Conferencia dictada en el ciclo La Economía, la Sociedad y el Empleo en Canarias. Las Palmas de Gran Canaria.
- VALDÉS RE, F. (2002): «Descentralización productiva y desorganización del derecho del trabajo», en *Sistema*, 168-169, pp. 71-89.

Páginas web

- <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Cifras2004-05.pdf> (Consulta: 30-01-06)
- <http://redsirevista.cebs-es.org/index.asp?IdArt=96> (Consulta: 20-12-04)
- <http://www.ine.es/inebase2/leer.jsp?L=0&divi=EPA&his=1> (Consulta: 10-03-06)